UNIVERSITE STENDHAL – GRENOBLE III

Dossier présenté
pour

l'Habilitation à Diriger des Recherches

Didactique du plurilinguisme

Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues

Volume 1
Synthèse de l'activité de recherche

Christian DEGACHE, Maitre de Conférences
UFR des sciences du langage – LIDILEM – Université Stendhal-Grenoble III

2006

À l'exemple occitan que mon père, ma mère
et mes grands-pères ont su me laisser en mémoire.

À tous ceux qui de près ou de loin ont contribué
au déroulement des travaux ici présentés
sur l'intercompréhension en langues romanes et sans qui
rien n'aurait été possible, soit en se prêtant aux enquêtes,
soit en participant aux expériences d'enseignement,
aux tests des réalisations ou aux sessions de formation.

À toutes celles et tous ceux qui m'ont encouragé et
accompagné dans mon parcours de recherche,
et m'ont donné leur confiance.

À Anaïs et Elisa, pour le temps commun que je leur ai pris
pour élaborer cet écrit.

SOMMAIRE

SOMMAIRE 1

PRESENTATION DU DOSSIER 5

INTRODUCTION 7
CHAPITRE 1. Notions de référence..... 10
La compétence plurilingue 10
L'intercompréhension 13
L'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues 21
CHAPITRE 2. Organisation du dossier et fils conducteurs..... 26
CHAPITRE 3. Caractérisation de la recherche : domaines, terrains, objets et méthodes..... 30
Champs et domaines 30
Terrains 34
Objets 35
Méthodes 35

Première partie
COMPREHENSION PLURILINGUE CONSECUTIVE : TRANSFERT, INFERENCE, ACTIVITE METALINGUISTIQUE 37
CHAPITRE 1. Le contexte initial du projet Galatea..... 37
Au départ une rencontre 37
Phases et étapes de Galatea 39
CHAPITRE 2. Stratégies de compréhension..... 41
La mise au point de deux outils d'analyse 42
Une procédure d'évaluation de la compréhension..... 42
Une grille des indices de sens basée sur une typologie..... 43
Principaux résultats dans une perspective didactique 46

CHAPITRE 3. Activité métalinguistique en situation de compréhension d'une langue voisine…… 49
Motivations personnelles..... 49
Problématiques abordées..... 50
Principaux résultats 51
Rôle de l'activité métalinguistique dans la lecture-compréhension en langue apparentée……... 51
Caractérisation et classement des séquences métalinguistiques……. 54
Relation entre activité métalinguistique et performance de la compréhension…… 55
Moyens métalinguistiques explicites du transfert et du contrôle…… 56
En conclusion de ce chapitre 60
CHAPITRE 4. Dimension contrastive psychotypologique…….. 56

Deuxième partie
CONCEPTION DIDACTIQUE POUR L'INTERCOMPREHENSION : DES PREMIERES EXPERIENCES AUX REALISATIONS MULTIMEDIAS 69
CHAPITRE 1. Premières expériences de formation à l'intercompréhension…….. 69
CHAPITRE 2. Conception didactique d'un dispositif d'aides à la compréhension plurilingue…….. 74
Protocole de recherche 74
Atouts et limites d'une recherche participante en didactique..... *75*
Structure et contenus du dispositif d'aides 76
Modalités d'accès aux dispositifs d'aides sur support papier..... 83
CHAPITRE 3. Finalisation de la recherche par la conception multimédia..... 88
Approche comparative des dispositifs d'aides hypertextuels pour l'intercompréhension : modalités d'accès et contenus..... 88
Eurom4…… 88
EuroCom online…….. 92
IGLO…….. 94
Itinéraires romans……... 96
Dispositif d'aides dans les cédéroms Galatea 97
Le choix d'un dispositif d'aides hypertextuel informatisé…….. 98
Signalement des aides et ventilation…….. 99
Contraintes interactives et contraintes soulevées…….. 103
Bilan/discussion des réalisations et de quelques retours d'utilisation 107

CHAPITRE 4. Options méthodologiques…… 112
Approche simultanée ou consécutive 114
Moyens mis en œuvre pour faire accéder au sens..... 115
Moyens mis en œuvre pour appréhender les structures de la (des) langue(s)..... 117
Caractéristiques des supports textuels utilisés..... 118
Caractéristiques de la progression 119
CHAPITRE 5. En conclusion de cette partie…….. 123
Bilan des réalisations :..... 123
Retombées..... 125
Bilan du partenariat..... 126

Troisième partie
DE LA COMPREHENSION PLURILINGUE A L'INTERACTION PLURILINGUE 129
CHAPITRE 1. Présentation, objectifs et méthodologie d'un projet européen 129
Une idée collective 129
Les objectifs du projet Galanet 130
Les options pédagogiques du projet Galanet..... 131
La hiérarchisation des compétences…… 134
La focalisation interculturelle…… 134
L'approche actionnelle…… 136
La démarche collaborative……. 138
CHAPITRE 2. Interactions plurilingues en ligne et appropriation de compétences langagières…… 145
L'identification des bénéfices langagiers..... 145
Auto-évaluation des niveaux de compétence atteints..... 148
Des séquences potentiellement acquisitionnelles dans les forums ?..... 149
Pour conclure ce chapitre..... 158
CHAPITRE 3. Encadrement pédagogique, tutorat en ligne et étayage de l'activité des apprenants: une médiation plurilingue réciproque……. 160

Quatrième partie
TRAVAUX ACTUELS ET PERSPECTIVES 167
CHAPITRE 1. Intégration des technologies dans l'enseignement/apprentissage des langues…… 168
Approfondissement conceptuel et distanciation..... 168
Apprentissage en autonomie 169

CHAPITRE 2. Diffusion des formations hybrides et insertion curriculaire…….. 176
La formation de formateurs 176
Représentations sur l'apprentissage plurilingue, l'intercompréhension et l'utilisation des TICE..... 177
CHAPITRE 3. Description des échanges exolingues dans les réseaux de groupe en ligne : dimension interculturelle et alternances codiques…… 181
CHAPITRE 4. Pour conclure……..…… 185

BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE…….. 187

ANNEXE 1 : CURRICULUM VITAE……... 201

ANNEXE 2 : LISTE EXHAUSTIVE DES TRAVAUX ET PUBLICATIONS……. 211

ANNEXE 3 : DIRECTION DE THESES ET DE MEMOIRES…… 225

ANNEXE 4 : SOMMAIRE DES TRAVAUX DU VOLUME 2……. 229

PRESENTATION DU DOSSIER

Ce dossier, élaboré en vue de l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches, est composé de deux volumes et d'une pochette d'annexes :

Le volume I comprend une synthèse qui présente, commente et situe une sélection relativement large et diversifiée de mes travaux : articles, chapitres d'ouvrages, réalisations multimédias, menés à bien dans le cadre de recherches individuelles ou collectives. A la fin de ce volume figurent des annexes intégrant un curriculum vitae détaillé, la liste exhaustive de l'ensemble de mes travaux de recherche et un récapitulatif des mémoires (de DEA et de master) et des thèses dirigés et co-dirigés.

Le volume II regroupe les travaux, menés à bien entre 1992 et 2006, qui constituent l'objet de la synthèse du volume I, à l'exception des réalisations multimédias. Ces travaux, dont certains sont encore sous presse ou à paraitre, sont présentés sous la forme et la pagination d'origine afin d'en faciliter la citation et le référencement, ce au prix de l'homogénéité de la mise en forme. Sauf disposition contraire de la part de l'éditeur, j'ai également fait en sorte que ces publications soient accessibles librement sur internet. L'adresse internet complète permettant un lien direct avec le document est indiquée dans le sommaire des travaux du volume II que l'on trouvera également à la fin du présent volume.

La pochette d'annexes est destinée à présenter les réalisations multimédias figurant dans le dossier. On y trouvera un exemplaire du cédérom Galatea d'espagnol pour francophones, quatre exemplaires –un dans chaque langue– de la plaquette de présentation de la plate-forme Galanet, et un manuel d'instructions quadrilingue pour l'utilisateur.

ORGANISATION DES REFERENCES

Dans le volume I, les renvois aux travaux figurant dans le volume II, sont simplifiés et limités à leur numéro de présentation (par exemple Doc6 pour document numéro 6, Rap3 pour rapport numéro 3). De la même façon, les renvois à un passage précis de ces travaux sont signalés par la mention de la page dans la version publiée –ou éditée en ligne– (par exemple, Doc7 : 55), et les citations tirées de ces travaux du volume II apparaissent en italiques. Les renvois à d'autres travaux, non présentés dans le volume 2 mais bien présents dans la bibliographie exhaustive figurant à la fin du volume I, font l'objet de notes infrapaginales comportant les références complètes.

Concernant les références à d'autres auteurs, deux cas de figure sont possibles :

- si une référence donnée figure déjà dans une des bibliographies des travaux du volume II, l'indication se limite alors à un renvoi à cette bibliographie par la mention Bib suivie du numéro du document (par exemple : O'Malley et Chamot, 1990, Bib11) ;
- si cette référence ne figure pas dans les bibliographies du volume II, elle est alors répertoriée dans la bibliographie complémentaire située à la fin de chaque partie.

INTRODUCTION

Les vingt-huit travaux et publications auxquels renvoie cette synthèse s'échelonnent sur une période couvrant près d'une quinzaine d'années (1992-2006). Le dossier d'habilitation est, les dossiers de mes prédécesseurs pris pour référence le soulignent[1], l'occasion de se livrer à un exercice introspectif salutaire : regarder en arrière, retrouver les cohérences, les fils conducteurs, les moteurs et les objectifs ; faire le point pour dresser les perspectives de recherche et d'action à venir. Relevant à la fois de la profession de foi (Castellotti, 2002: 8), pour son aspect prospectif, et du devoir d'inventaire pour l'aspect rétrospectif, il s'agit en définitive de faire état de son degré d'expertise dans un domaine scientifique clairement circonscrit et, partant, de se montrer apte à diriger des travaux de recherche.

La consultation des dossiers d'habilitation mentionnés fait apparaitre qu'une des difficultés du genre semble être de réussir à dégager une certaine unité dans un itinéraire de recherche le plus souvent pluridirectionnel, voire parfois, au dire même des auteurs, hétérogène. Sans vouloir par là en tirer un quelconque mérite, je dois dire que ce n'est pas mon cas. En effet, l'ensemble de mes travaux a été sous-tendu, jusqu'à une date relativement récente, par une seule question, posée par Louise Dabène à l'orée des années 90 (Dabène, 1992) : comment mettre à profit la parenté linguistique pour faciliter l'apprentissage des langues d'une même famille ? Sur cette centration monographique, je voudrais faire en préambule trois remarques.

[1] J'ai notamment pu me reporter aux dossiers d'habilitation de J. Billiez (1997), V. Castellotti (2002), F. Cicurel (1997), F. Mangenot (2000), D. Moore (2003) et R. Porquier (1992). Qu'ils en soient ici remerciés.

i. Avant tout, que cette question recouvrait, dès le départ, une large problématique, avec "en germe" des perspectives sous-jacentes diversifiées et des horizons prometteurs, comme je chercherai à le mettre en évidence dans ce dossier. C'est la raison pour laquelle il m'a fallu prendre en compte l'ensemble de mon itinéraire de recherche, y compris la période précédant la soutenance de la thèse de doctorat. M'en tenir aux travaux ultérieurs aurait donné une vue tronquée de mon parcours et aurait nui à la perception de ses cohérences.

ii. Ensuite, que cette problématique autour de la compétence plurilingue dans une famille de langues a été portée par la coordination de projets d'amplitude tournés vers la recherche et le développement de réalisations informatisées pour l'appropriation des langues, notamment dans le cadre d'appel d'offres pluriannuels européens et régionaux. Si je n'en fais pas un titre de gloire, je considère néanmoins que ce fut pour moi une chance, mais aussi une double difficulté : d'une part, celle de ne pas rester enfermé et catalogué dans une problématique unique et courant le risque de tout perdre en cas d'échec ; d'autre part, de subir un glissement professionnel qui m'aurait converti en porteur et gestionnaire de projets en lieu et place d'enseignant-chercheur.

iii. Enfin, que si cette centration monographique fut bien une donnée initiale de mon parcours de recherche, elle fut également un choix, puis rapidement, comme on s'en convaincra sans doute à la lecture de ces pages, l'expression d'une adhésion et d'une fidélité thématiques, et, peut-être plus que tout, d'une volonté collective. Ainsi la période concernée, comme en témoigne la bibliographie récapitulative située à la fin de ce volume, est-elle jalonnée par la publication de nombreux travaux collectifs, par la tenue d'une bonne quinzaine de séminaires de projets européens et la constitution de nombreux dossiers et rapports.

C'est pour ces raisons que le travail présenté ici cherchera précisément à souligner les lignes de progression et de cohérence de mes travaux et, dans le même temps, à montrer ce que la centration thématique sur le développement de la compétence plurilingue dans une famille de langues peut apporter à la didactique des langues en général. Ainsi devrait-on pouvoir se représenter comment elle s'inscrit dans les débats et orientations actuels de la discipline. Pour autant, cet angle de vue, forcément métadidactique, n'empêchera pas des considérations concrètes et précises, voire comparatives et inédites, en particulier sur les outils didactiques informatisés, et ce, sans m'en tenir aux seuls travaux auxquels j'ai participé mais en élargissant aux réalisations développées dans le cadre d'autres projets.

Dans cette introduction, je commencerai dans le premier chapitre à préciser les trois notions centrales qui figurent dans le titre du dossier. Je serai ainsi amené à me situer dans le vaste ensemble de la didactique du plurilinguisme, puis je procéderai à une présentation critique de la notion d'intercompréhension, telle qu'on l'entend généralement et telle que je la conçois, enfin j'indiquerai le type de relation que mes travaux entretiennent avec les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). Le deuxième chapitre sera consacré pour sa part à la présentation du dossier, de ses fils conducteurs et des différentes parties qui le composent. Enfin, dans le troisième chapitre, je voudrais donner une vision globale de ma recherche en la caractérisant au moyen des concepts-clés de domaine, terrain, objet et méthode et, ce faisant, montrer comment j'ai cheminé pendant et depuis mon doctorat au fil de projets de recherche conduits en réseaux au sein de partenariats européens et internationaux.

CHAPITRE 1. Notions de référence

Ce dossier de synthèse, par le titre que j'ai choisi de lui donner, s'inscrit délibérément dans le champ de la didactique des langues, entendue comme une didactique du plurilinguisme[2] (Billiez, 1998, Bib21), dont on peut situer « l'émergence –encore timide–» (Candelier, 1996 : 22) au début des années 90, lorsque, suite aux travaux sociolinguistiques de description des contextes sociaux plurilingues, des didacticiens ont posé la question de l'éducation au plurilinguisme en milieu scolaire (Coste et Hébrard, 1991 ; Coste, 1991, Bib6). Plus spécifiquement en ce qui me concerne –mais pas exclusivement comme on en jugera dans la quatrième partie–, il s'agit d'aborder l'étude du développement de la compétence plurilingue dans une famille de langues et la recherche de moyens pour la développer.

La compétence plurilingue

Cette étude prend appui sur la définition que donne de la compétence plurilingue le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe, qui pose une distinction relativement tranchée entre multilinguisme et plurilinguisme, distinction précisée et développée dans le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco et Byram, 2003 : 36). Le multilinguisme, selon ces documents, renvoie à l'idée de superposition des langues connues par un individu « dans des compartiments séparés » (Conseil de l'Europe, 2001: 11, Bib21) qui le dotent d'« une collection de compétences à communiquer distinctes » (*ibid.*: 129). Le plurilinguisme est, en revanche, lié à l'idée de complémentarité des acquis de l'individu dans les différentes langues connues, le tout constituant une compétence plurilingue et pluriculturelle unique et complexe (Candelier, 2005 : 37), ou composite, « qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (Conseil de l'Europe, *op. cit.*) et le dote d'« une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (*ibid*.: 11). C'est bien dans cette perspective que les recherches ici présentées s 'inscrivent : l'intitulé « didactique du plurilinguisme » se justifie aussi bien au titre des travaux sur l'intercompréhension qu'au titre des travaux de recherche en ingénierie éducative et de formation en langues lancés à date plus

[2] Cet infléchissement de la didactique des langues vers une didactique du plurilinguisme est évidemment conforme aux orientations des travaux conduits depuis une trentaine d'années sous la direction de Louise Dabène, puis de Jacqueline Billiez, au Centre de didactique des langues (CDL), puis au laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal de Grenoble.

récente, notamment dans le cadre du projet FLODI[3], même si au vu des définitions reprises ci-dessus il est d'abord un projet multilingue avant de présenter quelques traits plurilingues comme j'aurai l'occasion de l'illustrer dans la quatrième partie de ce dossier.

Cette redéfinition de la compétence plurilingue, construite à partir de l'observation et de la description du répertoire plurilingue de différentes populations, en particulier des migrants (voir Coste, Moore et Zarate, 1997 ; Moore, 2003 : 91), a conduit la didactique des langues « à se dégager du modèle du natif, communicateur (monolingue) idéal, et à réévaluer les objectifs d'apprentissage en langue étrangère » (Moore, 2003 : 94). Or, concernant les recherches sur l'intercompréhension, la question est de savoir si la compétence plurilingue présente quelque spécificité lorsque les langues concernées sont en relation étroite de parenté –on pourrait alors parler de compétence plurilingue "typologique" ou "typologisée" en référence aux travaux de Kellerman sur le transfert et la psychotypologie (1978 ; 1979 ; 1980, Bib13 ; 1983, Bib5). En voici quelques propriétés :

- on peut d'abord considérer que préexiste chez tout individu une certaine capacité à appréhender des énoncés dans une langue étrangère apparentée, de manière plus ou moins marquée selon le degré de proximité de cette parenté (plus forte s'il s'agit de langues dites "voisines" (Dabène, 1994, Bib22), c'est-à-dire étroitement apparentées[4], comme l'espagnol et l'italien par exemple), et la perception de cette parenté par l'individu lui-même (la psychotypologie de Kellerman précisément, ou perception de la distance linguistique). Ainsi, parce que l'on peut raisonnablement soutenir que toute langue possède un lien de parenté[5], tout répertoire unilingue donne des clés

[3] FLODI (Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires) : projet réunissant les universités grenobloises autour de finalités communes et/ou concertées, soutenu par le consortium Grenoble Universités, et financé par la Région Rhône-Alpes et le Ministère de l'Education Nationale dans le cadre des projets quadriennaux des établissements, www.grenoble-universites.fr/flodi

[4] On rappellera avec P. Bancel, traducteur de M. Ruhlen (1997: 8) que « la classification des langues ne connaît pas de subdivisions hiérarchisées, comme c'est le cas en botanique ou en zoologie, avec les embranchements, classes, ordres, familles et genres », si bien que chaque niveau n'est pas désigné par un terme spécifique et qu' « on parle ainsi indifféremment du groupe ou du rameau roman, de la branche, de la sous-famille ou de la famille romane ». Ainsi, l'expression « langue voisine » (par exemple entre langues de la famille romane) peut-elle être vue comme palliant cette imprécision, en désignant une relation de parenté plus étroite que l'expression « langue apparentée » (par exemple entre langues de la famille indo-européenne). On la préférera en tout cas aux expressions « langue sœur » ou « langue cousine » qui, en s'aventurant à filer la métaphore familiale, prennent au contraire, entre autres risques (voir à ce sujet Weiss, 2002, ou Noguerol et Vila, n.d. : 11-12), celui de vouloir trop spécifier la nature de ce lien.

[5] Les « isolats linguistiques », comme le basque, c'est-à-dire des langues dépourvues de parents proches, pourraient entretenir néanmoins un lien de parenté avec d'autres langues ou famille de

d'accès à d'autres langues, ce qui plaide en faveur de l'argument maintes fois rappelé selon lequel « nous sommes tous potentiellement plurilingues » (voir par exemple Beacco[6], 2004 ; Chardenet, 2005a : 90 ; 2006) ;

- cette potentialité à appréhender une langue voisine se traduit par la capacité à identifier des similarités, à procéder à des analogies et des transferts, et donc au bout du compte par une compétence minimale de compréhension qui s'appuie « sur la perception, ponctuelle d'abord, puis progressivement généralisée, de correspondances intersystémiques entre les deux langues […] étayée […] par les proximités lexicales, morphologiques, syntaxiques des deux systèmes, jusqu'à permettre des hypothèses sur la forme des mots ou des expressions phraséologiques » (Porquier, 1992 : 57). Ainsi est-il possible d'accéder, dès le premier contact[7], au sens de messages, le plus souvent écrits et fortement contextualisés (par exemple panneaux de signalisation et autres écrits urbains ou routiers, titres de la presse sportive, messages informatiques ritualisés…[8]). Le Cadre de référence parle dans ce cas de « compétence partielle », caractéristique de la compétence plurilingue, ou autrement dit d'une « compétence fonctionnelle par rapport à un objectif délimité que l'on se donne » (Conseil de l'Europe, 2001: 106, voir aussi Moore 2003 : 92 ; Matthey, 2005). ;
- cette compétence initiale partielle peut se développer et s'enrichir à tout âge au fil des contacts et de l'exposition, et concerner également des messages oraux. Cela est vrai pour toute langue, mais dans ce cas plus que dans un autre, le sujet peut compter sur ses seuls désir et volonté – et sur sa capacité à mettre à profit l'analogie et le transfert de connaissances– pour se passer d'un apprentissage formel, voire de séjours en milieu endolingue et d'immersion ;

---

langues à un niveau plus éloigné. On se reportera à ce sujet aux travaux de linguistique classificatoire (Ruhlen, 1997) et de génétique (Cavalli-Sforza, 1996), pour qui toutes les langues ont un lien de parenté car issues d'une origine commune. Le basque en l'occurrence, appartiendrait à la famille dene-caucasienne –la plus controversée semble-t-il dans l'arbre linguistique planétaire–, avec le caucasien, le burushaski, le sino-tibétain, le iénisséien et la famille américaine na-dene (Ruhlen, 1997 : 85, 211).

[6] Voir également entrevue sur www.rfi.fr/francais/languefr/articles/072/article_231.asp

[7] Par exemple en entrant en Espagne en voiture par l'autoroute, l'automobiliste francophone n'aura pas de mal à comprendre le sens du mot « sortida » sur les premiers panneaux qu'il verra (même si dans la plupart des cas il pensera qu'il est espagnol et non catalan).

[8] Voir à ce sujet le projet pour l'intercompréhension EU&I (www.usz.at/eui/) qui a pour objectif de mettre à profit ce type de messages pour développer des supports pour la compréhension d'un grand nombre de langues, au-delà même de la parenté étroite.

- la proximité linguistique et la prépondérance du phénomène d'analogie/transfert justifient probablement, « passé un certain seuil d'appropriation » (Porquier, 1992: 58), la perméabilité des compétences et des stratégies de communication fréquemment observée (apparitions en L1 de traits de la LE et inversement)[9]. Porquier émet à ce sujet l'hypothèse d'une « perméabilité affective inhérente à la coexistence de deux compétences connexes » (*ibid*.). L'exemple de Christophe Colomb en est à cet égard un bon exemple (Blanche-Benveniste et Valli, 1997) ;
- enfin, c'est cette même compétence qui permet une « intercompréhension instrumentale » (Blanchet, 2004: 34) plus ou moins affirmée entre locuteurs d'un même groupe dialectal ou de langues très proches (entre portugais et galicien par exemple, ou entre scandinaves ; Robert, 2004c).

L'intercompréhension

La deuxième notion mise en avant dans le titre de ce dossier est précisément celle d'intercompréhension. Limpide en apparence, la signification de ce terme possède en réalité plusieurs subtilités et concerne des domaines et des phénomènes diversifiés. Elle est d'abord et avant tout, il convient de le rappeler, en tant que manifestation du principe général de coopération (Grice, 1979), une nécessité, voire une finalité ou encore un produit, de l'interaction verbale humaine. C'est en ce sens que les interactionnistes peuvent parler, par exemple à propos des opérations de reformulation, de leur influence sur la progression de l'intercompréhension (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 44). Ou encore que les recherches sur la communication exolingue des linguistes de l'acquisition (Porquier, 1984, Bib22, Bib26) peuvent se donner comme « premier et indispensable objectif », d' « étudier comment les interlocuteurs établissent l'intercompréhension, comment ils préviennent, signalent et gèrent les incompréhensions » (Vasseur, 1990 : 90). Et, comme cela est rappelé dans Doc13 (p.361) l'intercompréhension, c'est aussi un critère qui a longtemps été utilisé en dialectologie pour tracer l'extension d'un parler ou l'identifier comme une langue distincte, même si les sociolinguistes ont désormais démontré qu'il était nettement insuffisant (Chaker[10], 1995 ; Blanchet[11], 2004: 32), et que, de surcroit,

[9] On connait bien le cas des anglicismes qui pénètrent les langues romanes à l'insu de leurs locuteurs (ex : aggressive, implementation…). Il en va de même entre langues romanes (ex : es incidir/*fr. incider). Au bout du compte on a là un procédé de création lexicale par emprunt qui consiste souvent à combler des lacunes lexicales.

[10] A propos du continuum berbérophone, Salem Chaker explique ainsi : « On sait depuis longtemps que l'intercompréhension n'est pas une donnée en soi, une grandeur binaire: elle se construit en fonction des échanges communicatifs et de la conscience collective ; elle est donc toujours relative et

« l'intercompréhension n'est pas la conséquence automatique d'une certaine proximité linguistique : c'est un phénomène scalaire qui dépend fortement de paramètres apparemment superficiels tels que les formes phonétiques à l'oral ou le système graphique à l'écrit ainsi que de paramètres individuels » (Blanchet, 2004 : 34).

L'acception retenue ici renvoie à un cas particulier de communication exolingue, de nature plurilingue, comme je l'ai soutenu dans plusieurs de mes publications (Doc22 : 79, Doc23: 44, Doc26: 60). Cette communication exolingue-plurilingue se caractérise elle aussi par l'asymétrie des compétences linguistiques dont disposent les interlocuteurs, et par l'utilisation conjointe de plusieurs codes dans l'interaction. A partir de là, différents cas de figure sont possibles, mais en général, ce qui est retenu, est la formule où chacun utilise sa première langue. Ainsi voit-on apparaitre, de manière récurrente depuis quelques années et dans différents types de publication (publications pédagogiques, institutionnelles, de presse, de recherche) des références à ce type d'échange. On s'en convaincra avec ces quelques relevés :

> « L'intercompréhension, c'est le fait de comprendre des langues sans les parler : chacun parle ou écrit dans sa langue, et comprend ou lit celle de l'autre. » (Ploquin, 2005 : 23)
>
> « L'intercompréhension, c'est le fait que, dans une conversation, chacun parle sa langue mais comprend celle de l'autre. »[12]
>
> « […] l'intercompréhension, chacun parlant sa variété usuelle et étant compris par l'autre. » (Beacco et Byram, 2003)
>
> « L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre. » (Doyé, 2005: 7)
>
> « Il faut encourager les capacités de réception d'autres langues, de manière à développer l'intercompréhension (situation dans laquelle chacun parle sa langue et comprend celle de son interlocuteur). »[13]
>
> « On pourrait ainsi résumer l'intercompréhension entre langues : « Je comprends la langue des autres, sans être en mesure de la parler. C'est pourquoi, quand j'échange avec eux, je leur parle ma langue et je comprends la leur. »[14]

---

difficile à mesurer une fois pour toute. La densification récente des contacts entre berbérophones de dialectes différents, à travers la chanson et la radio, a suffi à changer sensiblement les données dans bien des cas. »

[11] Philippe Blanchet précise pour sa part que « Ni l'intercompréhension, ni la proximité typologique ne l'emportent sur les critères socio-politiques et/ou ethnoculturels ». Et il exemplifie son propos en ajoutant que « l'arabe fonctionne *plutôt* comme une seule langue même si les parlers maghrébins sont incompréhensibles au Proche-Orient » et « Inversement, norvégien et suédois, hindi et ourdou, valencien et catalan, corse et italien, provençal et occitan, luxembourgeois et allemand, tchèque et slovaque, fonctionnent [c'est-à-dire « socialement perçus et effectivement utilisés, spontanément et institutionnellement » précise-t-il plus loin] comme des langues distinctes, malgré une proximité typologique et une relative intercompréhension. »

[12] « Ecouter pour comprendre le tchèque, une méthode/l'intercompréhension » www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/methode_12_TF.html

[13] Déclaration de Bruxelles sur l'apprentissage des LE www.eurfedling.org/brusdec/brudecfr.htm

> « L'idéal dans la communication serait l'intercompréhension des locuteurs : tu parles ta langue, et je la comprends, je parle la mienne et tu la comprends. » (Wuilmart, 2006)
>
> « Au sein des familles de langues apparentées, l'intercompréhension permet de parler sa langue et de comprendre celle de l'autre. » (Peeters, 2006)
>
> « L'intercompréhension fonctionnelle entre langues […] c'est un Français qui comprend un Allemand à Berlin ou qui renseigne un Italien à Paris, chacun parlant sa propre langue maternelle et comprenant la langue maternelle de l'autre. » (Castagne, 2006)[15]

Parler sa langue –voire sa "propre langue"– et comprendre celle de l'autre, en dépit de formulations parfois plus prudentes (« sa variété usuelle » par exemple chez Beacco et Byram, 2003), semble donc apte à définir cette acception de l'intercompréhension. Il faut dire que des auteurs de grande notoriété, comme Umberto Eco ou Claude Hagège, ont contribué à la diffuser :

> « Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro (...) » (Eco, 1993: 377)[16]
>
> « (…) la parenté du danois, du norvégien et du suédois est assez étroite pour permettre une communication presque normale entre habitants des trois pays correspondants, lors même que chaque participant parle et répond dans sa langue (…) » (Hagège, 1996: 250)

Pourtant, ce principe interactionnel de l'intercompréhension, si séduisant soit-il, ne manque pas de soulever, "à l'usage", bien des interrogations. Qu'en est-il par exemple du locuteur pour qui la langue romane n'est pas « sa propre langue » mais une langue seconde, voire étrangère ? Est-il exclu de ce type d'échange ? Cette désignation de la « langue propre » rappelle en effet l'ambiguïté de la notion de « langue maternelle » (Dabène, 1994), et la « constellation de notions » (*ibid*. 27) qu'elle recouvre (parler vernaculaire, langue d'appartenance, langue de référence). Qu'en est-il encore du locuteur qui dispose de deux langues romanes, voire davantage, soit parce qu'elles partagent un statut de co-officialité dans son environnement (par exemple catalan et espagnol en Catalogne), soit parce qu'il les a acquises ou apprises au gré de son itinéraire personnel ? Quelle langue choisira-t-il ? On répondra peut-être l'une ou l'autre, ou selon les *desiderata* de son(ses) interlocuteur(s), ce qui est radicalement différent et favorisera systématiquement les langues dominantes ou « supercentrales » (l'espagnol, le français…) selon la terminologie du « modèle gravitationnel » de Louis-Jean Calvet (1999, 2001). Et si la maitrise d'une deuxième langue romane est suffisante pour s'exprimer, mais pas suffisamment pour être "donnée en modèle", mais que la personne souhaite profiter

---

[14] in *L'intercompréhension entre langues apparentées*, Références 2006, Délégation générale à la langue française, www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/intercomprehension.pdf

[15] Ou cette autre formule, néanmoins modalisée : « comprendre plusieurs langues de ses voisins européens, mais conserver autant que possible sa langue maternelle pour s'exprimer » (dernière de couverture de Castagne, 2004).

[16] Citation reprise en ouverture du fascicule de la DGLFLF sur l'intercompréhension (cf. note précédente), et en clôture de celui du Conseil de l'Europe (Doyé, 2005: 21).

de l'occasion pour la pratiquer, va-t-il en être empêché ? Et ce n'est là qu'un échantillon des questions qui se posent lorsque l'interaction devient effective, comme nous le vivons depuis 2003 sur la plateforme Galanet (voir *infra* partie 3).

Certaines définitions témoignent néanmoins d'une plus grande prudence. Beacco et Byram, on l'a vu, parlent en 2003 de « variété usuelle ». L'utilisation du pluriel, comme dans cette définition en galicien, constitue aussi une première précaution :

> « [...] cada un fala na lingua ou linguas de seu e pode comprender perfectamente a do seu interlocutor ou interlocutores » (Vez Jeremías, 1999: 126).

La précision du statut de la ou des langue(s) concernée(s) peut en être une autre :

> « Inter-comprehension between related languages. This consists of working in parallel on several languages of the same family, regardless of whether it consists of the family of languages comprising the learner's own language (or the language of the school) or the family of a language that he or she has already learnt. » (Candelier *et al.*, 2004: 18)

Ou encore en optant pour une formulation ne figeant pas *a priori* le choix des langues, comme dans la préface du fascicule rédigé par Doyé (2005: 6) pour le Conseil de l'Europe, où Beacco et Byram modalisent et précisent ainsi la définition posée par ce même auteur à la page suivante (*cf. supra*) :

> « On parle d'intercompréhension, par exemple, lorsque deux personnes communiquent, à l'oral ou par écrit, en s'exprimant dans des langues différentes, chacune comprenant la langue utilisée par l'autre. La maîtrise passive d'une langue étrangère peut par ailleurs évoluer vers une capacité d'utilisation active, ajoutant ainsi une nouvelle dimension aux compétences linguistiques du locuteur ».

Ce qui laisse le champ des possibles beaucoup plus ouvert : formulé ainsi en effet, rien n'empêche par exemple d'échanger aussi en utilisant chacun la langue de l'autre, ou des langues tierces différentes, voire d'utiliser une langue à un moment donné, une autre un peu plus tard.

Ces propositions lèvent bien des craintes évoquées plus haut. Mais le processus définitoire n'est sans doute pas abouti et il reste légitime, me semble-t-il, de s'interroger sur les représentations qui sous-tendent une formulation plus abrupte ou ambigu du principe d'intercompréhension plurilingue, d'autant qu'il est présenté comme « un dénominateur commun » accepté par « la plupart des spécialistes » (Doyé, 2005: 7), alors qu'il ne pourrait être qu'une conception idéalisée de l'interaction plurilingue[17]. En somme, si ce principe doit être posé, il doit l'être selon

[17] A cet effet, Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras, au titre de coordinatrice du projet EU&I), Manuel Tost (Universitat Autònoma de Barcelona, au titre de coordinateur du projet Minerva) et moi-même (au titre de coordinateur du projet Galanet), avons déposé une candidature à un appel d'offres concernant la diffusion et l'exploitation de projets européens achevés. Il est envisagé, si la candidature est acceptée, d'organiser à Lisbonne en septembre 2007 un colloque réunissant les principaux acteurs des projets visant l'intercompréhension en tant que finalité pédagogique. Il sera alors sans doute nécessaire de parvenir à une définition commune.

moi sous une formulation suggérant une grande flexibilité[18]. Dans le cas contraire, il risque d'être interprété comme une règle linguistique coercitive, bien éloignée des objectifs d'éducation plurilingue à la « tolérance linguistique » poursuivis par les instances européennes (Beacco et Byram, 2003: 8, 22, 35, 80, 108, 118).

Cela étant, concernant les spécialistes, pour les trois principaux projets de réalisations pédagogiques tournés, dès les années 90, vers l'intercompréhension dans le domaine roman, l'adoption d'une forme figée de ce principe n'est pas chose flagrante :

- si la formule « parler chacun sa langue et comprendre celle des autres » est présente dans les publications centrées sur les travaux du projet Eurom4, par exemple, en 1997, dans la présentation, rédigée par Claire Blanche-Benveniste, du numéro spécial du Français dans le monde (Blanche-Benveniste et Valli, 1997: 5, Bib21) ou encore dans la présentation des actes d'un colloque tenu à Paris en 1999, sous la plume de Ernesto Bertolaja (2000)[19], elle n'en n'est pas pour autant employée à maintes reprises. Elle n'apparait pas par exemple dans la méthode Eurom4 elle-même (Blanche-Benveniste *et al.*, 1997, Bib16) ou dans les textes initiaux du projet (Blanche-Benveniste, 1993 ; Llamas et Uzcanga, 1991), si ce n'est comme une « perspective plus vaste » et « à plus long terme » (Blanche-Benveniste, 1991: 12, Bib16) ;
- on peut faire le même constat autour des travaux de l'équipe Galatea. Louise Dabène, dans la présentation du numéro 104 des Etudes de Linguistique Appliquée, Dabène et Degache, 1996: 389, Bib21) écrit que « donner la priorité au développement de l'intercompréhension [...] devrait permettre [...] à chacun d'utiliser sa propre langue tout en se faisant comprendre », mais l'utilisation du conditionnel et le fait que, par ailleurs, cet aspect soit rarement évoqué dans ses publications, en font une perspective lointaine et de second plan face à « la possibilité, pour tout locuteur d'une ou plusieurs langues romanes, d'accéder

[18] Une formulation intéressante me parvient après la rédaction de ces lignes, dans une invitation à participer à un séminaire international à Genève, les 6 et 7 novembre 2006, organisé par la Délégation à la Langue Française de Suisse romande DLF/CIIP : « Par intercompréhension, nous entendons ici une stratégie de communication qui met en jeu plusieurs langues apparentées, stratégie dans le cadre de laquelle les compétences linguistiques acquises dans une langue A sont exploitées pour élaborer des compétences réceptives dans les langues B, C, D, etc. appartenant à la même famille linguistique que A. ». On remarquera simplement que la stratégie de communication en question n'est évoquée que sous l'angle de la réception de plusieurs langues mais que, grâce à l'expression « dans le cadre », elle est ouverte à d'autres aspects. Une définition en somme très flexible.

[19] Directeur de la Promotion et de l'Enseignement des langues à l'Union Latine.

aisément à la compréhension d'une autre, à condition d'être armé d'un système de passage efficace » (Dabène, 1994: 42, Bib4) ;

- de manière encore plus claire, dans EuroComRom, sans doute parce que, précisément, les développements réalisés s'adressent d'abord à des germanophones disposant d'une certaine connaissance du français, donc une langue romane *de référence* non-maternelle (Klein et Rutke, 2003: 199 ; Meissner *et al.*, 2004: 67, Bib23, Bib25), la définition posée évite l'évocation de ce principe de communication : « Par le terme *intercompréhension*, on désigne la capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise sur la base d'une autre langue » (Meissner *et al.*, *ibid.*: 16).

Au bout du compte, l'examen des réalisations (voir *infra*, deuxième partie) nous conduit au constat qu'un type d'interaction plurilingue, présenté comme le concept définitoire essentiel de la notion d'intercompréhension, y est bien peu concerné. Du reste, la lecture des auteurs de référence le confirme, comme on vient de le voir pour EuroComRom. En fait, la conception dominante apparait fréquemment sous le label de « compréhension multilingue » (Bertolaja, 2000 ; Slodzian, 1997 ; Blanche-Benveniste, 2001)[20]. Dans Eurom4, l'objectif « était d'habiliter les gens à comprendre par écrit un certain type de productions, et non à s'exprimer » (Blanche-Benveniste, 2000: 17). Dans Galatea il s'agissait d' « accéder rapidement à la compréhension de textes dans une ou plusieurs langues romanes » (Dabène, 1995 : 107, Bib13) et dans ICE « l'intercompréhension fonctionnelle » c'est aussi « comprendre les journaux portugais, espagnols, italiens, français, anglais, allemand, néerlandais ou en toute autre langue sans parler ces langues. » (Castagne, 2006). Cette centration sur la compréhension écrite n'a pas échappé à Marie-Christine Jamet (2005), qui souligne le peu de cas qui est fait de l'oral :

> « Lorsqu'on est amené à donner une définition empirique et rapide du concept d'intercompréhension entre langues voisines, on dit souvent spontanément que l'intercompréhension est en œuvre lorsque chacun parle dans sa langue et que l'autre comprend. C'est-à-dire qu'on se place d'emblée dans le cadre d'un échange communicatif réciproque où le canal serait oral. Or, cette communication, qui apparaît la plus naturelle, constitue sans doute l'objectif didactique le plus élevé à atteindre, sinon on ne s'expliquerait pas pourquoi les premières méthodes d'intercompréhension ont privilégié l'écrit. ».

Son constat est le même que le mien, mais le diagnostic est différent : il s'agit pour elle de montrer qu'apprendre à comprendre l'oral en langue voisine est « au moins aussi utile que savoir lire en LE proche » et « que les besoins sont aussi pressants que

[20] Si l'on tient compte des acceptions posées plus haut pour la distinction multilingue/plurilingue, il serait plus approprié de parler de « compréhension plurilingue », voire de « pluricompréhension », dans la mesure où toutes ces expériences s'inscrivent dans une certaine contrastivité interlinguistique.

ceux qui ont présidé à la création de méthodes pour l'écrit ». Pour ma part, compte tenu du fait que l'oral n'est pas le canal obligé de l'échange interactionnel, le développement des interactions en ligne, essentiellement par écrit, est là pour nous le rappeler (voir partie 3), je plaiderais plutôt pour une introduction précoce de la dimension interactionnelle. C'est le débat sur la dissociation des compétences (Doc6, ou habiletés, ou aptitudes), et l'ordre d'introduction de celles-ci, donc de la progression, qui est en jeu ici. Sans doute différents "montages" sont-ils possibles en fonction des publics et de leurs besoins. Mais ce qui me semble être le plus important à relever, parmi les aspects pointés ici par Marie-Christine Jamet, c'est l'assimilation qui est faite entre compréhension et interaction. Or, les habiletés de compréhension et d'interaction, si elles entretiennent un certain nombre de liens, sont néanmoins vues, désormais, comme deux aptitudes distinctes de la compétence à communiquer langagièrement présentée dans le Cadre de référence qui en compte quatre (avec la production et la médiation, les quatre se déclinant à l'oral et à l'écrit). La parution du Cadre en 2001, a en effet entériné en didactique des langues les multiples travaux menés, comme on le sait, dans divers champs disciplinaires autour de la communication et des interactions verbales depuis plus de trente ans. En se centrant sur les compétences réceptives, en particulier sur la compréhension de textes écrits unilatéraux qui ne peuvent être, au mieux, que dialogiques[21] (s'ils incorporent plusieurs voix), peut-être monologiques[22], mais jamais dialogaux, c'est-à-dire impliquant « l'intervention alternative de deux locuteurs physiquement distincts »[23] (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 15), tout se passe dans ces réalisations comme si l'intercompréhension était entendue comme non réactive, sans possibilité de réponse. En fait, pour paraphraser les critiques de Jacques à l'encontre des premiers développements de la pragmatique (1985, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1990: 11), la relation interlocutive a été la grande absente des travaux et réalisations sur l'intercompréhension, et il semble bien qu'il ait été présupposé que l'interaction plurilingue devait résulter naturellement du développement des habiletés de compréhension.

Mais les difficultés définitoires de la notion se prolongent au-delà du terme, lorsqu'il faut lui envisager une expansion au niveau du syntagme nominal[24]. Sans

---

[21] Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990 : 15) définit le discours dialogique comme un « discours adressé, mais qui n'attend pas de réponse, du fait du dispositif énonciatif dans lequel il s'inscrit, ou des normes particulières qui régissent son fonctionnement […] ».

[22] C'est-à-dire « adressés à une "audience", mais qui ne permet pas l'alternance » (*ibid.*).

[23] Mis à part dans quelque interview reconstituée à l'écrit.

[24] Langues romanes ? latines ? néo-latines ? langues voisines ? apparentées ? proches ? et faut-il spécifier aussi dialectes ? Et même le choix de la préposition pose problème.

doute est-ce d'ailleurs un effet de cette disjonction entre compréhension et interaction. Dans le cadre de ce que nous appelions alors, le programme Galatea, je me souviens que nous avions été confronté à cette difficulté à Naples en 1994 à l'occasion d'un séminaire. Les organisateurs locaux avaient titré l'événement, en partie ouvert au public universitaire, « programme de recherche sur l'intercompréhension entre langues romanes ». Cela avait généré un débat sur la pertinence de cette expansion et le choix de la préposition. Outre la redondance de "entre" avec le préfixe "inter", la discussion avait porté sur le caractère elliptique de l'expression : les langues pouvaient-elles s'inter-comprendre ou bien fallait-il ajouter les locuteurs ? J'ai eu depuis l'occasion de retrouver à plusieurs reprises cette dénomination, notamment dans le récent fascicule de la DGLFLF, intitulé « intercompréhension entre langues apparentées ». Je dois dire que sa persistance m'interroge. J'en suis arrivé à la conclusion qu'il faut l'entendre comme la mise en interaction des langues dans une approche contrastive et plurilingue, donc une acception relativement large, probablement plus que les deux dénominations concurrentes : « intercompréhension des langues romanes » ou « intercompréhension en langues romanes » qui renvoient d'après moi, avec plus de précision, aux deux habiletés sus-mentionnées, respectivement la compréhension et l'interaction plurilingues.

Mon propre parcours définitoire de la notion d'intercompréhension suit les grandes tendances expliquées ici. Si j'ai pu évoquer au passage une conception relativement figée de l'interaction plurilingue, notamment en citant (Doc6: 143) des auteurs comme Eco (voir *supra*) ou Calvet (1993: 124, Bib6), elle apparait comme une « perspective », ou une « toile de fond » (Doc13), qui plus est, sans mention explicite dans ce dernier cas puisqu'il n'est question que de communication ou d'interaction plurilingue. En fait, une seule référence de ma bibliographie exhaustive y renvoie. Il s'agit d'une conférence donnée à Turin en novembre 2003[25], sous le titre « S'exprimer dans sa langue et comprendre celle des autres ou la recherche d'une alternative. ». Il s'agissait alors, au terme de la première session de formation sur la plateforme Galanet, de commencer à faire connaitre cet espace de formation et les potentialités qu'il offrait en termes d'interactions plurilingues en ligne. Ce titre m'avait alors semblé évocateur et attractif. Je crois bien que c'est aussi ce qui en motive le plus souvent l'apparition (voir *supra* l'échantillon donné). Pourtant,

[25] DEGACHE, C. (2003), « S'exprimer dans sa langue et comprendre celles des autres ou la recherche d'une alternative. Présentation du projet Galanet et autres travaux du réseau européen de recherches sur l'intercompréhension romanophone Galatea-Galanet », *Seminario Approcci pedagogici e strumenti didattici per il plurilinguismo*, 14-15 nov. 2003, Centro Culturale francese di Torino, Turin.

rapidement, au vu de l'approfondissement des analyses d'interactions et pour les raisons exposées plus haut, il m'avait semblé inadapté. Si bien que les conférences semblables qui ont suivi[26], tout comme la publication qui en est directement issue (Doc25), font état d'une formulation différente : « Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre…». Cette formulation, très simple, me parait en définitive la mieux indiquée pour définir l'intercompréhension en toute flexibilité : il s'agit d'abord de s'efforcer à comprendre l'autre, puis d'employer des moyens jugés aptes à se faire comprendre, donc ouverts à la négociation et portant, bien entendu, sur le choix du code linguistique, mais pas seulement tant il est vrai que l'intercompréhension reste trop souvent entendue au niveau linguistique, alors que, comme le souligne Blanchet (2004), elle ne relève pas « que de la proximité typologique, mais aussi d'autres proximités –gestuelles, culturelles, sociales…– et de l'implication des locuteurs ».

On me pardonnera cette longue discussion terminologique de la notion d'intercompréhension qui tient « non à quelque vanité de néologue circonstanciel » (Porquier, 1992: 63)[27], mais à une série d'interrogations autour de l'utilisation et de la diffusion de cette notion. Pour conclure sur ce point, il reste toutefois une question importante sur laquelle je reviendrai un peu plus loin dans cette introduction : compte tenu des flottements et incertitudes qui gravitent autour de cette notion, peut-on vraiment affirmer qu'il existe une didactique de l'intercompréhension des langues voisines comme je le fais dans Doc13 (p.374) ?

L'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues

La troisième et dernière notion-clé du titre renvoie aux TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation). Celles-ci, en effet, sont présentes dans mes travaux pratiquement dès leur origine, puisque très rapidement s'est imposée l'idée que l'outil informatique était le plus approprié pour étayer et stimuler l'activité cognitive de l'apprenant en situation de compréhension plurilingue. Centrées sur cet aspect dans un premier temps, à travers la conception et la réalisation de ressources *ad hoc* sur support cédérom, mes publications ont ensuite abordé d'autres aspects des technologies numériques éducatives, en particulier les

---

[26] Par exemple DEGACHE, C. (2005), « Comprendre et se faire comprendre pour agir ensemble avec plusieurs langues. Présentation du projet Galanet issu du réseau européen de recherches Galatea-Galanet sur l'intercompréhension romanophone », *Seminarul Uniunea Latină - Demersuri pedagogice si materiale didactice pentru plurilingvism*, 15-16 avril 2005, Institutul Francez din Bucuresti, Bucarest.

[27] Rémy Porquier utilise cette formule dans son HDR pour justifier son analyse du terme « exolingue ».

outils de communication facilitant les interactions en ligne, puis leur intégration sur plateforme, conjointement à celle de ressources.

Mais jusqu'à présent, mes publications, mis à part les réalisations elles-mêmes pourrait-on dire (Doc20, Doc20a, Doc20b, Doc24), sont rarement centrées sur les TICE et seulement sur elles, même dans le domaine des langues. Le point de vue adopté est d'abord celui de la problématique et de la finalité didactiques. Par conséquent, quand il en est question, il s'agit surtout de présenter les fonctionnalités et les choix didactiques (Doc15 et Doc16 par exemple), ou bien d'en analyser l'utilisation à des fins spécifiques (Doc9 et Doc11 sur le traceur d'activités et d'aides consultées sur Galatea), mais, jusqu'à une date assez récente, toujours en relation avec l'intercompréhension. En revanche, mon implication dans la coordination, la direction, la conception et le suivi de réalisation de ressources pédagogiques multimédias et d'environnements numériques de formation a été constant depuis 1995, année de constitution du dossier de candidature du projet Galatea[28]. Trois grands projets jalonnent mon parcours depuis cette date, délimitant par là-même trois périodes à peu près distinctes :

- de 1995 à 2000, avec Galatea, ce fut la période de l'apprentissage "sur le tas" et de l'implication à tous les niveaux du processus de réalisation, de la conception à l'édition ;
- de 2000 à 2004, avec Galanet, la fonction de coordination et de direction de projet a pris le pas sur l'implication tous azimuts, grâce notamment à la prise en charge par l'Unité de Technologie de l'Education de l'Université de Mons-Hainaut du design et du développement informatique de la plateforme dont les fonctionnalités étaient définies collectivement, ou encore par la délégation à l'Université Autonome de Barcelone de la coordination de la "salle des ressources". Mon implication est restée en revanche plus forte au niveau des modules de l'"espace autoformation", en particulier pour piloter la définition collective de leurs protocoles de conception, et coordonner les réalisations de l'équipe grenobloise ;
- depuis 2003, avec FLODI, pouvant compter sur une assistance à la gestion de projet au niveau de Grenoble Universités et de l'Université Stendhal, mes obligations de coordination et d'administration se sont allégées, ce qui m'a permis de m'impliquer davantage dans la définition du cahier des charges, dans le processus de conception de l'environnement de formation, et dans le suivi

[28] Les premiers essais, avec le système Hypercard pour MacIntosh, datent en réalité de 1994.

participatif du processus de réalisation, en relation avec les enseignants impliqués et un certain nombre d'étudiants utilisateurs.

Les trois projets se sont donc enchainés sans interruption. Plus encore, étant donné que le dernier projet fut lancé en 2003, c'est-à-dire avant la fin du deuxième, la même année où furent publiés les trois cédéroms Galatea pour francophones que je coordonnais –ce qui signifiait dernières corrections et autres opérations finales–, on peut dire qu'il y eut cette année-là un véritable chevauchement des trois projets. Il faut voir en tout cas dans cet enchainement ininterrompu depuis dix ans une explication du fait que les bilans que j'ai pu en tirer, n'ont pas encore vraiment dépassé le seuil de mes cours de didactique des langues pour la conception multimédia (en DESS[29] puis en master). Néanmoins, la situation est en train d'évoluer et quelques pistes ont été ouvertes ces dernières années, qui constituent autant de terrains favorables pour l'accueil et l'encadrement de jeunes chercheurs (voir liste en annexe) :

- la première piste explorée dans ce domaine l'a été avec une réflexion sur les conditions de l'autonomie pour l'apprentissage des langues dans un environnement multimédia et la caractérisation des situations d'appropriation configurées par ces environnements (Doc18 et Doc19). Cette réflexion, amorcée en 2001-2002 à une époque où j'assumais les fonctions de "chargé de mission politique ouverte des langues" à l'Université Stendhal, a permis de poser les fondements du projet FLODI (Nissen, 2006). Elle se poursuit aujourd'hui avec un projet de communication et d'article en collaboration avec Elke Nissen sur la perception et les représentations des scénarios de formations hybrides par les enseignants de langues utilisant des plateformes de formation en ligne[30] ;
- une autre piste a été de commencer à entreprendre une typologie des « matériaux pédagogiques de langues avec supports numériques » utilisés ou utilisables dans les sessions de formations à l'intercompréhension. Ce travail de caractérisation technologique et didactique, qui a donné lieu à une communication et doit déboucher prochainement sur une publication[31], constitue précisément l'occasion

[29] Diplôme d'études supérieures spécialisées, de niveau bac+5, comme le master.

[30] DEGACHE, C., NISSEN, E. (en préparation, titre provisoire), « Formations hybrides et interactions en ligne : les facteurs du changement du point de vue de l'enseignant », C*olloque "*Échanger pour apprendre en ligne : outils, tâches, interactions, multimodalité, corpus", Université Stendhal Grenoble 3, 7-9 juin 2007, soumis pour publication à *Alsic* ou *Sticef*.

[31] DEGACHE, C. (à paraitre), « Concevoir une formation autour d'interactions asynchrones plurilingues : l'exemple de la plate-forme Galanet », Journée d'études METICE/ACEDLE, Université Montpellier 3, 14 juin 2004, à paraitre in *Revue de l'ACEDLE* sur http://acedle.u-strasbg.fr/

de prendre du recul sur les conditions de réalisation de ces matériaux et de poser les problématiques soulevées par leur création ;

- l'expérience accumulée sur les systèmes d'aide à la compréhension (écrite en particulier mais également orale dans le cadre de l'espace autoformation de Galanet), et surtout, sur la relation entre environnements informatisés pour l'apprentissage (ou plateformes didactiques) et appropriation des langues, m'offre les conditions pour approfondir la recherche dans ce domaine. Je mettrai d'ailleurs à profit l'occasion qui m'est donnée avec la constitution du présent dossier, pour amorcer des analyses inédites à ce niveau-là, en particulier sur le premier aspect (cf. partie 2). Quant au deuxième aspect, il doit faire l'objet prochainement, comme la question de l'autoformation dans les environnements multimédias il y a trois ans, d'un chapitre dans un ouvrage espagnol qui paraitra en 2007[32] ;
- enfin, la participation au projet ODIL (Outils et Didactique pour les Interactions en Ligne)[33], depuis bientôt deux ans, et la confrontation et la collaboration que cela a supposé avec d'autres chercheurs bien sûr, mais surtout avec d'autres projets, d'autres approches, autour des interactions en ligne, m'ouvre encore d'autres horizons et permet d'aborder de manière plus transversale des questions liées à l'utilisation des TICE en didactique des langues (j'y reviendrai dans la partie 4 de ce dossier), en particulier les problématiques liées au tutorat et à la médiation, comme la formation à distance d'enseignants pour encadrer des formations hybrides à l'intercompréhension[34] ou encore sur le point de vue des enseignants sur les nouvelles fonctions et obligations de l'enseignant de langue qui transforme son cours classique en présentiel en cours hybride.

---

[32] DEGACHE, C. (à paraitre en 2007) : Interacciones en línea y aprendizaje en las plataformas didácticas, chapitre in C. Lopez Alonso et A. Séré (dir.).

[33] Le projet ODIL (Outils et Didactique pour les Interactions en Ligne) est coordonné par François Mangenot. Il se donne un double objectif (Mangenot *et al.*, 2004) :

- élaborer « des modes de description précis et lisibles de ce qui se joue dans la communication pédagogique en ligne au triple plan socio-affectif, socio-cognitif et socio-culturel, afin de parvenir à mieux comprendre les logiques des acteurs et les potentialités et limites des outils de communication » ;
- « concevoir de nouveaux outils informatiques d'aide à la fonction tutorale » ou « améliorer des outils existants », et contribuer à la formation des enseignants-tuteurs.

[34] DEGACHE, C. (en préparation), « Diffusion d'une formation hybride à l'intercompréhension par la formation en ligne », à paraitre in M. H. Araújo e Sá, S. Melo, J. Fróis (éds.), *Comunicação electrónica em contextos de educação linguística. Teorias e práticas, Intercompreensão 13*, décembre 2006, Santarém, Portugal.

Dans tous les cas, les problématiques abordées se caractérisent désormais par un élargissement à d'autres dispositifs que ceux dans lesquels j'étais ou je suis directement impliqué.

CHAPITRE 2. Organisation du dossier et fils conducteurs

La discussion des notions présentes dans le titre du dossier a permis de circonscrire un peu plus précisément le domaine thématique de mes travaux. Au passage certaines problématiques ont été abordées. J'aurais pu envisager, à partir de là, de construire ce dossier de synthèse selon une logique thématique, indépendante du facteur chronologique, en prévoyant par exemple une partie sur les TICE, une sur les stratégies, une autre sur les interactions. Cependant, il m'a semblé qu'une telle organisation du dossier aurait rompu la perception de mon évolution autour de cette notion d'intercompréhension et de l'examen de différentes solutions informatisées la concernant. Mon itinéraire de recherche se caractérisant par une forte unité thématique, et en dépit de l'élargissement de ces dernières années, il m'a paru souhaitable d'adopter un cheminement qui, pour l'essentiel, se conforme aux principales étapes chronologiques. Le dossier sera ainsi construit selon un plan en quatre parties, de taille toutefois variable, et c'est seulement à l'intérieur de ces parties que le facteur thématique sera pris en compte pour différencier les chapitres.

La quinzaine d'années concernée par les vingt-huit travaux et publications regroupés dans le deuxième volume de ce dossier d'habilitation[35], se découpe clairement en deux grandes périodes.

La première période, de 1992 à 2000, dédiée à l'intercompréhension entendue comme compréhension plurilingue, à travers les différentes phases du projet Galatea (Doc16), correspond à diverses spécialisations thématiques orientées vers un objectif unique de nature applicative, à savoir la production de ressources pédagogiques multimédias pour la préparation et l'entrainement à cette compréhension plurilingue. Cette période sera l'objet des deux premières parties de ce dossier.

- La première partie regroupera les travaux théoriques conduits en relation avec la phase pré-didactique du projet Galatea. Ce contexte initial sera présenté brièvement afin de pouvoir par la suite articuler la synthèse autour de trois notions de nature cognitive et linguistique : les stratégies de compréhension, l'activité métalinguistique, et la dimension contrastive psychotypologique s'inspirant des thèses de Kellerman sur le transfert et incluant un développement inédit, en prolongement de Doc13, de la taxonomie des analogies lexicales entre français et espagnol.

[35] Trois d'entre eux sont en espagnol, un en anglais, les autres en français .

- La deuxième partie portera en revanche sur des aspects plus didactiques et technologiques qui ont conduit à l'édition, à terme, des cédéroms Galatea. Je reviendrai d'abord dans un 1er chapitre sur les expériences initiales de formation à l'intercompréhension (1993-1995) puis je me centrerai, à partir du deuxième chapitre, sur la mise au point du dispositif d'aides à la compréhension qui constituera en fait le fil conducteur de cette partie. Cette deuxième partie sera la plus consistante du dossier dans la mesure où elle inclut un élargissement comparatif inédit entre les réalisations pédagogiques, papier et multimédia, des principaux projets visant l'intercompréhension. Les objets de la comparaison seront précisément le dispositif d'aides à la compréhension, sa nature et, en particulier, les modalités multimédias retenues pour y parvenir. Ce comparatif, que j'envisageais de faire depuis deux à trois ans, m'a paru nécessaire pour mieux situer les options didactiques retenues dans Galatea qui, bien entendu, fera l'objet de considérations spécifiques. Cette partie se conclura précisément par une synthèse autour des principaux critères de caractérisation méthodologique des réalisations, puis par un bilan plus personnel de cette étape de mon parcours.

La deuxième grande période, depuis 2000 jusqu'à aujourd'hui, est en revanche celle de l'élargissement et de la diversification des problématiques. Le fait même de passer à une conception de l'intercompréhension comme interaction plurilingue dans le cadre du projet Galanet, dont la conception initiale remonte à l'année universitaire 1999-2000, rendu alors possible par le développement des technologies numériques de la communication, supposait un changement de paradigme quant aux repères théoriques de référence. Ainsi ai-je été amené à m'intéresser aux recherches portant sur les relations entre interaction et appropriation, et à en apprécier la pertinence dans le contexte de l'apprentissage collaboratif médiatisé par ordinateur, pour le cas spécifique d'une communication de type exolingue-plurilingue (Matthey et De Pietro, 1997, Bib23, Bib26).

D'autant que, dans le même temps, d'autres circonstances professionnelles ont également influencé indirectement l'orientation de mes recherches. En premier lieu, l'évolution des formations dispensée par l'Unité de formation et de recherche (UFR) des sciences du langage de l'Université Stendhal, dans laquelle je me suis vu impliqué fortement à deux moments, avec la relance du DESS formateur-concepteur multimédia en langues en 1999 (devenu Master d'ingénierie de la formation multimédia en langues), puis avec la mise en oeuvre en 2004 de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche, connue en France comme réforme

LMD (pour licence-master-doctorat) et la responsabilité du parcours de spécialité « didactique des langues », orientation recherche, du nouveau master mention sciences du langage. En second lieu, les responsabilités que j'ai assumées de 2000 à 2004, en tant que chargé de mission à la politique ouverte des langues de l'université Stendhal, m'ont offert un meilleur ancrage sur le terrain de l'enseignement des langues aux "étudiants spécialistes des autres disciplines que les langues" (public LANSAD : LANgues pour Spécialistes des Autres Disciplines), et un point de vue idéal sur les enjeux de l'enseignement des langues dans le supérieur, et ce, à toutes les échelles, locale, régionale, nationale et internationale. Certes, la charge de travail a été lourde pendant ces années, et l'activité de publication des recherches s'en est sans doute ressentie, mais je crois pouvoir dire rétrospectivement que cet investissement m'a été bénéfique, précisément parce qu'il a favorisé l'élargissement et la diversification de mes centres d'intérêt en didactique des langues et une meilleure connaissance du terrain. Ainsi ai-je pu m'intéresser à des questions comme l'évaluation et la certification (découverte du Cadre de référence avec la participation aux travaux préliminaires du CLES[36]), l'apprentissage en autonomie, les formations hybrides. Ainsi ai-je pu également prendre la mesure, depuis l'intérieur du système universitaire, des conditions de l'insertion curriculaire des formations à l'intercompréhension et de la didactique du plurilinguisme. Si bien que je crois pouvoir dire aujourd'hui qu'une synergie positive s'est mise peu à peu en place durant cette deuxième période entre mes activités de recherche de différents types (*cf. infra*), d'enseignement à orientation professionnelle et recherche, et mes responsabilités de direction et d'administration, le tout dans le cadre d'un travail d'équipe consolidé au niveau local. Néanmoins, pour en tirer réellement profit au niveau de la recherche fondamentale et des publications, de l'enseignement à orientation recherche et de la direction de mémoires et thèses, il m'a fallu attendre d'être relevé de mes fonctions à la cellule politique ouverte des langues. Ce fut chose faite en 2004 avec la création du département LANSAD. Comme la première période, cette deuxième tranche fera l'objet de deux parties, lesquelles constitueront les troisième et quatrième parties de ce dossier de synthèse.

- La troisième partie sera consacrée aux travaux qui correspondent dans mon parcours à un glissement de la problématique de la compréhension plurilingue à celle de l'interaction plurilingue. Compte tenu du décalage inhérent à la publication, les premières références du volume II qui renvoient à cette

[36] Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur, créé par l'arrêté du 22 mai 2000, www.education.gouv.fr/bo/2000/25/sup.htm

dimension datent de 2003. Je prendrai appui sur plusieurs d'entre elles pour rappeler, dans un premier chapitre, les circonstances qui ont présidé à la conception de la plateforme Galanet, les objectifs et la méthodologie de travail que nous nous étions donnés. Le deuxième chapitre touchera la problématique de l'appropriation de compétences en abordant les bénéfices langagiers que peuvent tirer les participants à une session de formation en ligne. La question du potentiel acquisitionnel des interactions en ligne sera évidemment centrale. Les questions liées au tutorat et à l'encadrement pédagogique d'une session seront abordées dans le troisième et dernier chapitre de cette partie.

- Enfin, la quatrième partie du dossier sera consacrée aux travaux actuels et aux perspectives. Trois chapitres composeront cette partie. Le premier prolongera les questions ébauchées dans le dernier chapitre de la partie précédente autour de l'insertion curriculaire d'une formation plurilingue et transnationale à l'intercompréhension. L'évolution de mon activité depuis 2004, comme je l'ai évoqué ci-dessus, m'a amené à porter un intérêt majeur aux recherches en ingénierie de la formation en langues et à la problématique de ce qu'on appelait encore, il y a peu, l'intégration des "nouvelles technologies" dans l'enseignement des langues et qui est plutôt désigné aujourd'hui comme l'intégration des environnements informatisés pour l'apprentissage et le développement des formations hybrides. C'est dans ce contexte, stimulé par le pilotage d'un nouveau projet, de portée locale et interuniversitaire, mais sur financements régionaux et nationaux cette fois (FLODI), que les publications que je présenterai dans le 1er chapitre de cette dernière partie ont été écrites. Le deuxième chapitre, dans la continuité du précédent, en particulier sur la question de la diffusion des réalisations, s'intéressera à la formation des formateurs (enseignants, tuteurs, animateurs…), notamment pour Galanet et ce, dans une perspective internationale. Le rôle des représentations sur l'apprentissage des langues et la compétence plurilingue sera également évoqué. Enfin, le dernier chapitre portera sur la description des échanges exolingues dans les réseaux de groupe en ligne[37], leur dimension interculturelle, la nature des alternances codiques et les spécificités d'une situation d'appropriation qui se configure autour du contact des langues.

[37] Cette thématique fera l'objet du numéro 36 de la revue Lidil que je coordonne avec François Mangenot : *Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures, Lidil,* n°36, à paraitre en décembre 2007, Grenoble: Lidilem.

CHAPITRE 3. Caractérisation de la recherche : domaines, terrains, objets et méthodes

Ce dernier chapitre de l'introduction a pour objectif de préciser les domaines, terrains, objets et méthodes concernés ou touchés par mes travaux.

Champs et domaines

Mes recherches s'inscrivent résolument dans le domaine de la didactique des langues que l'on peut localiser du point de vue scientifique comme une composante des sciences humaines et sociales rattachée au champ des sciences du langage (en particulier linguistique, sociolinguistique, analyse du discours, linguistique de l'acquisition), et puisant nombre de ses concepts et outils d'analyse à des domaines situés hors de ce champ, notamment en psychologie (psycholinguistique, psychologie du langage, psychologie cognitive), en sociologie, en sciences de l'éducation, ou encore en sciences de l'information et de la communication, en informatique pédagogique... Les sources sont nombreuses et diverses, comme Maguy Pothier se plait à le représenter avec sa « marguerite de la didactique » (Pothier, 2003: 37). Il y a cependant plusieurs façons d'envisager le positionnement épistémologique de la didactique des langues dans ses relations aux autres sciences humaines et sociales (Cicurel, 1996: 6). On peut la voir comme une discipline transversale, une discipline autonome ou une discipline intégratrice. Dans le premier cas, on insistera sur le fait que dans chaque domaine de la connaissance se pose la question didactique et on parlera alors notamment de transposition didactique. Dans le second, on plaidera pour une autonomie nécessaire pour constituer son champ et mettre au point ses méthodes. Enfin dans le dernier cas, on situera la didactique en relation aux disciplines ressources (voir ci-dessus), parfois aussi qualifiées de "fondamentales" dont elle intégrera les cadres théoriques et conceptuels, les méthodologies, les analyses, autour de sa finalité : faire en sorte d'avoir une influence positive, quel que soit le niveau d'action, sur les situations d'appropriation langagière. C'est la « visée d'intervention (apprécier des situations ou des manières de faire et contribuer à les modifier) » défendue par tout un pan de la didactique des langues (Coste, 2000: 16), car elle « puise sa légitimité, en dernier ressort, dans la pertinence et l'efficacité des propositions qu'elle formule, des orientations qu'elle suggère » (Coste, 2001: 192).

C'est à cette conception intégratrice et finalisée[38] de la didactique des langues, vue comme « une production et diffusion de discours portant sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue particulière ou des langues en général » (Coste, 2000 : 15), que je souscris, à savoir celle d'une discipline scientifique se situant au carrefour de plusieurs autres et finalisée par un projet de recherche-action[39] sur un "terrain".

Il convient toutefois de rester prudent par rapport aux catégorisations des différents types de recherche, qui, parfois, ont du mal à rendre compte de réalités plus complexes. Une bonne précaution peut consister à définir la didactique des langues par sa démarche qui consiste en un va-et-vient permanent entre les réalités du terrain et les apports de la réflexion théorique dans les différents domaines scientifiques concernés, autrement dit un scénario méthodologique général qui peut se résumer ainsi :

1. Observer ce qui se passe sur le terrain et cerner une problématique.
2. Recueillir et classer les données et les soumettre à une réflexion et analyse théorique.
3. Définir, expérimenter et évaluer des stratégies pour favoriser l'acquisition de compétences langagières.

Néanmoins, si le projet et la démarche générale d'une didactique des langues intégratrice et finalisée peuvent apparaitre clairement, sa structuration interne reste incertaine. Plus de trente ans après son émergence dans l'espace francophone (Pothier, 2003: 13), on peut constater que, au fil de son installation dans le champ universitaire, les propositions de subdivision se sont multipliées. Il y a une véritable « diversification des didactiques » (Coste, 2000: 17), au moins en raison de trois types de facteurs :

- les langues (didactique de l'anglais, du français, de l'espagnol, etc.) ;

---

[38] Aux états généraux de la recherche tenus à Grenoble en octobre 2004, référence a été faite à trois types de recherche (Collectif, 2004 : 18):
- la recherche fondamentale sans but pratique spécifique ;
- la recherche appliquée qui doit aboutir à un résultat opérationnel dans un délai défini. Elle participe des résultats de la recherche fondamentale et à ce titre la valorise. En retour elle l'alimente en techniques, méthodes, concepts et bien souvent en questions ;
- la recherche finalisée ou, plus justement, orientée, vise à développer l'ensemble des connaissances qui sont en relation avec un objet donné (agriculture, santé, énergie…) et associe ainsi recherches appliquée et fondamentale.

[39] Cette recherche finalisée peut être considérée comme très proche de la recherche-action telle que la décrit Nunan (1992: 18).

- les objets d'enseignement : par exemple didactique de la civilisation, des discours écrits, de la littérature, de l'oral, de la langue de spécialité, du lexique, des unités phraséologiques…, qui constituent autant de « sous-ensembles spécialisés » (Coste, 1992: 328) ;
- de nombreux facteurs contextuels (Coste, 2000 : 16), liés au milieu, comme la nature de l'institution et/ou le territoire et ses caractéristiques sociolinguistiques (on parle par exemple de « didactique scolaire des langues étrangères en France », Puren, 1997: 5 ; Coste, 2000: 18) ; ou liés aux objectifs (« didactique du français sur objectifs spécifiques »).

En croisant les différents facteurs, la didactique des langues est susceptible de se diversifier (ou de se fragmenter, selon le point de vue, voire de se diluer !) à l'infini. C'est sans doute la raison pour laquelle certains auteurs en appellent à plus de retenue. Ainsi, concernant une désignation aussi répandue que la didactique du français langue étrangère, dont on sait qu'elle fut prédominante en France à l'origine, la didactique des langues ne gagnant en autonomie qu'à partir de 1985 (Coste, 1992: 321), François Mangenot (2000: 20) écrit-il que « du point de vue de la recherche, la didactique du FLE n'a pas de raison de se distinguer de la didactique des langues, même si de nombreux clivages existent sur le terrain, pour des raisons institutionnelles ».

Ceci étant posé, est-on fondé à parler d'une « didactique de l'intercompréhension des langues voisines » comme je peux le faire dans certaines publications (Doc13 : 374, Doc28) ?

La « didactique des langues voisines », en tant que sous-ensemble de la didactique des langues, est attestée depuis 1975 (Dabène, Bib13). La subdivision se fait au plus près du domaine général puisqu'il s'agit de restreindre la cible à un groupe de langues liées par un lien de parenté étroit désigné comme relation de proximité (*cf. supra*). Cette didactique des langues voisines peut s'entendre de différentes manières : bilingue (didactique d'une langue en tenant compte de sa proximité avec une autre), multilingue (didactique des différentes langues voisines avec dimension comparative ou contrastive) ou plurilingue (lorsque différentes langues voisines sont prises en compte conjointement comme dans l'intercompréhension). Ainsi, la didactique des langues n'est plus didactique plurielle en tant qu'agrégat de didactiques des différentes langues, mais en tant que didactique d'un groupe de langues. On passe en quelque sorte d'une didactique du multilinguisme à une didactique du plurilinguisme. Il y a d'autres courants

représentant la didactique du plurilinguisme[40], mais dans tous les cas, le facteur de la proximité linguistique joue nécessairement un rôle. Il constitue par exemple, sous le nom de « relations entre langues (histoire, évolution, familles) », un des douze sous-domaines de la démarche d'éveil aux langues[41] (Candelier, 2003: 81). Dabène (2000), revendiquait depuis plusieurs années une didactique plurielle et un ouvrage lui rendant hommage s'intitule didactique du plurilinguisme (Billiez, 1998). Cette didactique du plurilinguisme est-elle un sous-ensemble de la didactique des langues ou bien en est-elle une redénomination ? Je pencherais plutôt vers une conception selon laquelle il y a deux façons d'envisager la didactique des langues, sous l'angle du multilinguisme (par juxtaposition) ou sous celui du plurilinguisme (par association).

Par conséquent, si au sein de la didactique des langues vue sous l'angle du plurilinguisme, on peut distinguer un sous-ensemble dénommé « didactique des langues voisines »[42] (Robert, 2004a, 2004b), ou « didattica di lingue affini » en italien (Calvi, 1995) ou de « lenguas afines » en espagnol (Calvi, 2004), peut-on encore descendre d'un cran et parler de « didactique de l'intercompréhension en langues voisines » ? Pour ma part, compte tenu des scrupules que l'on peut avoir à fragmenter la didactique des langues, je ne le crois pas nécessaire. Pas même par intérêt institutionnel. La didactique des langues voisines devrait suffire dans la mesure où elle implique la notion de proximité, ce qui suppose, de fait, des problématiques liées à la compréhension et à l'interaction plurilingues. Dans cette perspective, l'intercompréhension serait donc une problématique, voire un objet d'enseignement –étant entendu qu'elle est également un objet sociolinguistique et un objet pour la linguistique acquisitionnelle–, pas un terrain en tout état de cause car, en dépit d'un certain nombre d'expériences, son enseignement est encore bien peu répandu.

---

[40] On citera notamment le courant Eveil aux langues (Candelier, 2003), ou celui qui prône la prise en compte des contextes plurilingues et une approche nécessairement « variationniste » (Dabène, 2000) pour l'enseignement/apprentissage de toute langue, ou encore l'approche intégrée et l'approche interculturelle (*cf*. Candelier, 2005 : 41-43, qui identifie « quatre types répertoriés d'approches plurielles »).

[41] Il était aussi un des six "topics" de la démarche de Language Awareness mise en place par Eric Hawkins (1984: 160) sous le nom de « Comparing languages : english and its european relatives ».

[42] Je préfère « voisines » à « apparentées » car d'une part, il désigne (voir *supra*) un lien de parenté étroit, et d'autre part, il laisse la porte ouverte à d'autres conceptions de la proximité, celle-ci pouvant être également affective ou sociale (Dabène, 2000: 13 ; « langues collatérales » chez Eloy, 2004, cité par Robert, 2004b : 501). Robert (2004a, 2004b : 502, 509) propose à ce sujet de distinguer « langue proche » pour la seule proximité linguistique (portugais et roumain par exemple) et « langue voisine » (ou même « collatérales ») si les langues sont « proches aux plans linguistiques, historiques, sociolinguistiques et socioculturels » (les langues scandinaves –danois, suédois et norvégien– par exemple, Robert, 2004c ; Aurstad, 2004).

Terrains

Quels sont les terrains de la didactique des langues voisines ? Les travaux dont il sera question dans ce dossier de synthèse concernent essentiellement le terrain de l'enseignement des langues en contexte universitaire et dans l'enseignement supérieur, en principe au public dit "spécialiste des autres disciplines" (siglé LANSAD : LANgues pour Spécialistes des Autres Disciplines) ou « non-spécialiste » de langue. Cela étant, la délimitation de ce terrain est sujette à discussion dans la mesure où un étudiant spécialiste d'anglais sera considéré comme non-spécialiste de langue romane (sauf s'il est dans une filière de langues étrangères appliquées où il peut viser deux langues, par exemple anglais et italien), tout comme un étudiant de sciences du langage (même si c'est un linguiste chevronné), au même titre qu'un étudiant de droit, de biologie ou de techniques du papier. D'autre part, les étudiants "naviguent" fréquemment d'une formation à une autre. Ils sont nombreux par exemple à effectuer un master de français langue étrangère après une licence d'espagnol (voire après un master 1ère année). C'est pourquoi, étant donné qu'en plus les sessions de formation à l'intercompréhension ont également accueilli quelques étudiants spécialistes d'italien ou d'espagnol, j'éviterai l'utilisation de ce sigle dans ce dossier. Enfin, il convient d'ajouter qu'il arrive que des groupes de lycéens participent également[43].

Cela étant, d'autres terrains s'offrent à la didactique des langues voisines. D'abord et en premier lieu la formation des adultes non-étudiants, professionnelle ou non, terrain pour lequel j'ai déjà eu l'occasion de diriger un mémoire de master 2 (Deransart, 2006) autour de la question des représentations de ce public sur l'intercompréhension (Doc28) ou encore le terrain de la formation des formateurs (*cf*. partie 4). Ensuite le terrain de l'école primaire est également très porteur (*cf*. le projet Itinéraires romans dont il sera question dans la 2ème partie de ce dossier)[44]. A terme, tout terrain d'enseignement/apprentissage peut être concerné.

Sur un autre plan, la didactique des langues voisines s'appuyant sur une pratique de l'interaction plurilingue, et donc sur la constitution de réseaux (de groupes ou d'individus), le terrain est aussi celui de la formation hybride et de la formation à distance.

---

[43] Liceo linguistico de Campobasso en Italie par exemple (mais il est vrai que le lycée en Italie, « le medie superiori », dure un an de plus qu'en France et dans de nombreux pays), et liceo Franco-Mexicano de la Ciudad de México.

[44] Voir aussi le projet Jaling : http://jaling.ecml.at/pdfdocs/suppots/portugal/support_entier.pdf

Objets

Comme à toute composante de la didactique des langues, de nombreux objets sont susceptibles d'être abordés par la didactique des langues voisines. En voici une liste, non exhaustive et en relation à mes propres travaux, qui seront abordés d'une manière ou d'une autre dans ce dossier de synthèse :

- activité métalinguistique du lecteur et/ou de l'interactant ;
- perception de la proximité ;
- stratégies de compréhension, d'apprentissage, d'interaction, de médiation ;
- aptitudes et compétences ;
- interactions plurilingues en face à face et en ligne ;
- représentations sur l'intercompréhension ;
- dimension interculturelle des échanges ;
- dispositifs d'aides et stratégies d'étayage à la compréhension et à l'interaction ;
- dispositifs et outils pour l'interaction ;
- dispositifs pour la formation de formateurs.

Méthodes

De la même façon, les méthodes de recherche utilisées sont celles de la didactique des langues. Ce qui implique une certaine diversité comme on pourra s'en convaincre à la consultation de la liste ci-après, où les travaux basés sur une démarche de recueil et analyse de données figurant dans ce dossier, sont mis en relation avec la méthode employée :

- enregistrements d'entretiens semi-directifs individuels visant à faciliter l'introspection rétrospective *a posteriori* (Matsumoto, 1994, Bib12), transcription et analyse (Doc1, Doc5, Doc7, Doc12, Doc15) ;
- enregistrements de dyades d'étudiants confrontés à une tâche et "réfléchissant à voix haute" (introspection concomitante, *ibid*.) (Doc8, Doc15 ;
- productions écrites lors d'activités et de tâches d'apprentissage (Doc2) ;
- questionnaires écrits, fermés et/ou ouverts (Doc2, Doc3) ;
- enregistrement, archivage, traitement et analyse des interactions en ligne (Doc17, Doc22, Doc23, Doc25, Doc26, Doc27, Doc28) ;
- traces numériques : traces de connexion, de navigation, de consultation, de production, de scores, avec ou sans utilisation de logiciel spécifique ("traceur") (Doc9, Doc11, Doc23) ;

- autres données quantitatives non-automatiques, dégagées par analyse des dispositifs de formation (Doc11, Doc12, Doc26, Doc27) ;
- croisement et recoupement des données (Doc26, Doc27, Doc28).

Les travaux synthétisés, commentés et, parfois, prolongés, dans les quatre parties de ce dossier, font état de cette diversité méthodologique.

Première partie
COMPREHENSION PLURILINGUE CONSECUTIVE
TRANSFERT, INFERENCE, ACTIVITE METALINGUISTIQUE

CHAPITRE 1. Le contexte initial du projet Galatea

Au départ une rencontre

Lorsque je rencontre aujourd'hui des étudiants qui souhaitent mener à bien un master, afin de prendre connaissance de leur projet de recherche, je pense souvent à ce jour de septembre 1990 où je me trouvais dans cette même situation. J'avais pris rendez-vous avec Louise Dabène pour évoquer mon sujet de recherche dans ce qui s'appelait alors le DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies) en Sciences du langage : linguistique et didactique des langues. Comme eux, j'arrivais avec une idée et quelques lignes : travailler autour du parler des adolescents des sections d'enseignement spécialisé, adolescents confrontés à l'échec scolaire. Je souhaitais accorder un intérêt particulier à ceux d'entre eux qui pouvaient faire valoir une compétence plurilingue, compétence totalement ignorée par le système scolaire. D'ailleurs, aucun enseignement de langue étrangère ne leur était proposé à l'époque. L'idée était qu'une meilleure connaissance de cette compétence plurilingue pouvait en favoriser une mise à profit dans le contexte scolaire, et peut-être une prise de confiance de la part de ces élèves, susceptible de provoquer des retombées positives sur leur scolarisation immédiate et leur intégration professionnelle à venir. On le verra, ce sujet, finalement écarté, n'était pas si éloigné des thématiques que j'ai abordées.

Mais, pour en revenir à la rencontre elle-même, deux différences essentielles distinguaient alors cette situation de celle de mes étudiants :

- d'abord je ne venais pas seul à cette rencontre avec Louise Dabène, puisque j'étais accompagné de Monica Masperi, qui souhaitait elle aussi la rencontrer en vue d'une inscription en DEA ;
- ensuite, ce que nous n'avions prévu ni l'un ni l'autre, c'est que Louise Dabène nous proposerait directement de lancer une recherche sur une problématique en gestation depuis son article fondateur de la didactique des langues voisines publié en 1975 (Bib5), et qu'elle était précisément en train de formaliser.

Inutile de préciser à quel point cet entretien a été déterminant dans mon itinéraire de recherche. Il est difficile par ailleurs de me rappeler aujourd'hui précisément quel était mon sentiment immédiat. Pourtant, l'impression qu'il m'en reste, c'est celle d'avoir eu de la chance et d'avoir été séduit par une idée, qui en même temps ressemblait à un véritable défi. Ce défi était celui du projet : travailler en direction d'une nouvelle manière d'aborder l'apprentissage des langues et en faveur d'une alternative communicative pour la construction européenne. Mais aussi, comme Louise Dabène n'aurait de cesse de nous y inviter, il s'agissait surtout de poursuivre le but de tout chercheur, à savoir de définir son « pré-carré », le territoire des problématiques dont il va devenir un spécialiste. Or, la difficulté résidait précisément dans le fait que, au moins dans un premier temps, ma recherche se confondait avec le programme Galatea[45]. Et le projet réunissait dès ses origines un nombre important de chercheurs, ce qui constituait à la fois un atout pour mettre en place des collaborations et s'enrichir mutuellement, mais également une difficulté pour se situer les uns par rapport aux autres. L'intérêt et la motivation l'emportaient cependant largement sur les craintes : intérêt de travailler dans le cadre d'un projet international, intérêt de rechercher une alternative communicative, amplitude du domaine de recherches qui s'ouvrait à nous, conscience des attentes que différents publics pouvaient nourrir à l'égard d'une telle démarche.

Je présenterai brièvement ci-après ce projet de manière générale avant de retracer mon propre cheminement en son sein.

---

[45] Difficulté qui se pose à nouveau dans le présent exercice au moment du choix entre le « je » et le « nous » pour rapporter tel ou tel résultat de recherche. Dans la mesure où je ne peux m'approprier les résultats d'une recherche collective, le « nous » sera utilisé chaque fois que je ne pourrai identifier précisément ma contribution.

Phases et étapes de Galatea

Dès ses origines, Louise Dabène définissait deux phases de travail pour le projet ou programme Galatea[46]. Une phase d'analyse préalable dite pré-didactique et une phase d'élaboration d'un « guidage méthodologique adapté » (Dabène, 1994 : 42, Bib4). La première correspond principalement aux années 1991 à 1996, quant à la deuxième elle coïncide essentiellement avec le soutien de la Communauté européenne de décembre 1995 à juin 1999, mais les premiers travaux d'élaboration eurent lieu dès 1993. On peut donc considérer qu'il y a eu deux projets Galatea : un projet d'exploration de la problématique (1992-1996) qui se conclut par la publication du n°104 des *Etudes de Linguistique Appliquée* (Dabène et Degache, 1996, Bib21) ; et un projet de conception et réalisation multimédias mené à bien dans le cadre du programme européen Socrates (action Lingua D) de 1996 à 2000[47].

La première période, de nature exploratoire, a poursuivi trois objectifs (Dabène, 1991, Bib6 ; 1994, Bib12), dont je reprenais la présentation avec Monica Masperi en 1995 (Doc6: 144), dans un article panoramique et programmatique intitulé « Pour une dissociation des compétences », qui faisait ainsi écho à l'article fondateur écrit vingt ans plus tôt par Louise Dabène « Pour une didactique des langues voisines » (1975, Bib4). Ces trois objectifs étaient les suivants :

- décrire et expliquer les stratégies empiriques de construction du sens ;
- comparer les systèmes linguistiques des langues romanes pour identifier les zones de résistance à la compréhension ;
- définir les options méthodologiques et les stratégies pédagogiques susceptibles de mettre à profit la parenté linguistique.

Mes travaux, comme ceux des autres membres du projet, se sont donc inscrits naturellement dans les phases et les objectifs du projet Galatea, tout en les interprétant à leur manière, creusant ainsi progressivement un sillon qui leur devenait propre. L'amplitude des problématiques touchées à travers les trois objectifs ci-dessus en laissait largement la possibilité. Ainsi, concernant le premier objectif, celui des stratégies, allais-je me centrer sur la question de l'activité métalinguistique et sur celle du transfert de connaissances et compétences. Mais les premiers temps de la recherche furent néanmoins consacrés à un cadrage général de la problématique des

[46] Galatea est indifféremment désigné par Louise Dabène comme projet ou programme dans un premier temps. On pourrait néanmoins considérer que, dans la mesure où il poursuit des objectifs généraux dans la phase pré-didactique, il constitue un programme, et qu'il devient un projet lorsqu'il se donne des finalités de réalisations pédagogiques précises dans un deuxième temps.

[47] La publication finale des sept cédéroms Galatea s'est échelonnée de 2000 à 2003.

stratégies de construction de sens en situation de compréhension d'une langue voisine peu ou pas connue.

C'est ce parcours que je me propose de synthétiser dans cette première partie à travers les trois chapitres suivants. Je reviendrai brièvement sur les résultats des principaux travaux, pour les résumer et les commenter avec le recul. Je partirai d'un panorama général sur les stratégies de compréhension, puis j'aborderai les travaux qui ont traité, avant et après ma thèse de doctorat, de l'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en « espagnol langue voisine », pour conclure par un chapitre dédié à la dimension contrastive psychotypologique, et en particulier à la question du transfert et aux analogies de type lexical entre français et espagnol.

CHAPITRE 2. Stratégies de compréhension

La notion de stratégie, avec ses différentes déclinaisons (stratégies d'apprentissage, d'interaction, de communication, de compréhension…), est une notion autour de laquelle j'ai beaucoup travaillé au fil de mon parcours. Mais dans un premier temps, ce sont surtout les stratégies de compréhension qui m'ont accaparé, dans une perspective à la fois descriptive, énumérative et didactique, puisque l'idée était de prendre appui sur les stratégies spontanées, induites et sollicitées que nous pouvions identifier, pour concevoir et réaliser un(des) outil(s) pédagogique(s) d'entrainement à la compréhension. Ce n'est qu'au terme du projet Galatea que j'ai pris le recul conceptuel nécessaire pour intégrer à ma réflexion d'autres catégories de stratégies et questionner la définition de cette notion, à l'occasion du colloque de l'Association de Chercheurs et Enseignants de Didactique des Langues Etrangères (ACEDLE), tenu à Grenoble en novembre 1999 (Doc14). J'y reviendrai dans la quatrième partie de ce dossier. Pour l'heure, je reprendrai le fil chronologique de mon itinéraire.

Le DEA, effectué en deux ans pour cause d'obligations professionnelles, me permettait d'effectuer un recueil de données consistant qui serait également mis à profit dans la thèse. Deux publications jointes au présent dossier reprennent les résultats de ce cadrage général de la problématique : Doc1 et Doc5. Ma recherche a été de type qualitatif et a été conduite auprès d'un échantillon de 20 personnes : 14 d'entre eux (Doc1) disposant du français comme seule langue romane de référence, 6 disposant en plus de l'italien. Echantillon réduit certes, mais les entretiens semi-directifs organisés autour de tâches de compréhension et de questions de nature métalinguistique, ont donné lieu à des séances d'une heure et demie en moyenne, parfois plus. J'ai parlé à l'époque d'échantillon « illustratif » plutôt que « représentatif » (Doc12 : 376). Il était surtout important en effet de différencier cette approche d'une approche de nature sociologique. Il ne s'agissait pas d'avoir un aperçu des stratégies les plus utilisées par une tranche de population mais de trouver suffisamment de volontaires disposés à donner un peu de leur temps pour réfléchir autour de la compréhension d'un texte dans une langue qu'ils ne connaissaient pas ou très peu, afin de recenser un certain nombre de phénomènes de construction de sens susceptibles de contribuer à la mise au point de la démarche ultérieure de conception d'outils pédagogiques destinés à des apprenants adultes comme eux. Pour autant, les caractéristiques sociolinguistiques n'ont pas été négligées puisque les biographies langagières ont été prises en compte. On peut voir là une des raisons pour lesquelles

il est possible de qualifier ces travaux de didactique des langues de recherche finalisée.

La mise au point de deux outils d'analyse

C'est par le biais d'une approche interdisciplinaire que la question des stratégies de compréhension écrite a été abordée. Ont été mises à profit différentes théories du texte et de la compréhension dont on trouve trace dans les bibliographies des premiers travaux consignés dans le volume II de ce dossier, notamment Doc1, Doc4 et surtout Doc5. Ainsi ai-je pris appui (Bib5) sur la théorie des schémas (Rumelhart, 1977, 1980 ; Carrell, 1990) et les travaux sur la compréhension des textes en psychologie cognitive (Cziko, 1980 ; Sternberg et Powell, 1983 ; Gaonac'h, 1987, 1990), la théorie du transfert (Kellerman, 1983) et divers courants en linguistique textuelle (Adam, 1984), en science du texte (Denhière, 1984 ; Kintsch et Van Dijk, 1978), en analyse du discours (Petitjean, 1987) et en didactique (Carrell *et al.*, 1988 ; Moirand, 1990 ; Cicurel, 1991 ; Souchon, 1991). C'est à l'occasion des journées d'étude du programme Galatea à Madrid en septembre 1992 (Doc1) que j'ai présenté un premier cadrage général des stratégies empiriques de sens, organisé autour de deux outils d'analyse mis au point à partir de ces théories :

- une procédure d'évaluation de la compréhension ;
- une grille des indices de sens basée sur une typologie.

Ces deux outils d'analyse favorisent une analyse qualitative détaillée, par étude de cas individualisée, des entretiens.

Une procédure d'évaluation de la compréhension

Inspiré des travaux de Michel Dabène (1992, 1994) et de son équipe de didactique du français langue maternelle, eux-mêmes se référant aux travaux menés en psychologie cognitive et en linguistique textuelle, le premier outil, permet d'apprécier la performance de compréhension d'un sujet-lecteur donné au moyen d'une procédure en trois temps :

- identification des noyaux de sens essentiels (microstructure) et des structures textuelles et discursives (macrostructure, superstructure) de façon à dégager une configuration sémantique du texte ;
- repérage, dans les propos recueillis au cours de l'entretien semi-directif, des noyaux de sens identifiés par le sujet-lecteur, et à partir de là, reconstruction de sa représentation sémantique du texte ;

- comparaison entre les deux schématisations, la configuration sémantique du texte et la représentation du sujet, de façon à identifier les éléments (linguistiques, discursifs, textuels, référentiels, paratextuels, contextuels) qui ont conduit à construire cette dernière, notamment pour expliquer les problèmes rencontrés, les mécompréhensions, les mauvaises inférences…

Bien que très couteux en temps, cet outil permet néanmoins d'identifier précisément les zones d'accès et de résistance à la compréhension et, dans la plupart des cas, de localiser les sources des mécompréhensions. On en trouvera un exemple pour un texte narratif et un sujet dans Doc1, page 5, permettant la confrontation entre la configuration sémantico-narrative du texte et la construction d'un sujet.

Une grille des indices de sens basée sur une typologie[48].

Prenant appui sur les trois catégories de « schémas » (ou « schèmes » linguistiques, formels et de contenu) de la théorie du même nom, le deuxième outil permet de répertorier les indices de sens utilisés, à bon ou mauvais escient –et les opérations cognitives en découlant–, par un sujet donné. Je les rappellerai et les commenterai brièvement ici. Le classement en catégories présenté ne doit pas être compris toutefois comme une succession d'étapes que le lecteur doit nécessairement traiter dans cet ordre. Conformément au modèle interactif de la compréhension, toute succession est possible et chaque indice peut en déclencher un autre, dans la même ou une autre catégorie. Comme le soulignent C. López Alonso et A. Séré (2001: 8), dans leur ouvrage de synthèse sur la lecture en langue étrangère, et en particulier en langues voisines, « la información circula en un flujo que va del texto a la palabra y de la palabra al texto ».

La typologie distribue les indices linguistiques sur quatre niveaux :

1. **Niveau graphique** : celui des aspects extra-alphabétiques (chiffres, ponctuation, majuscules, diverses mises en forme comme les alinéas, voire l'image graphique des mots[49]).
2. **Niveau lexical** (voir aussi Araújo Carreira, 1996): le niveau où les indices sont le plus abondant, notamment par analogie avec le lexique de la langue source. Le degré d'analogie est perçu comme plus ou moins marqué :
    - fort, auquel cas on parle de congénère ;

[48] Un exemple manuscrit (en annexe 3) figure dans Doc1, inséré en tant qu'image.

[49] Certain sujets voient ainsi une motivation graphique dans le mot espagnol « ojo » à cause « de son rond de chaque côté du nez » (Doc1).

- partiel, sur le lexème ou un grammème ;
- faible, auquel cas on parle d'analogie de second plan.

Ce qui donne lieu à des transferts plus ou moins directs. Dans son souci d'exhaustivité, la typologie dont il est question ici, inventorie d'autres opérations au niveau lexical :

- analogies avec le latin et avec d'autres langues ;
- récupération de pré-acquis en langue cible (unité lexicale remémorée, association avec d'autres unités) ;
- associations dans un champ sémantique ou lexical identifié, dans le syntagme (prise en compte des collocations) (voir Doc5 : 341-342 sur (it) *permesso di lavoro*, ou Doc1 : 12 sur (es) *la siguiente imagen*).

Il m'apparait toutefois nécessaire de faire une distinction entre les stratégies qui conduisent à une hypothèse sémantique et les opérations qui ne font qu'en favoriser l'apparition. Ainsi, au niveau lexical, peut-on considérer qu'il n'y a que trois stratégies essentielles :

i. l'analogie (ou transfert interlinguistique) (Doc5 : 340) ;
ii. l'association (ou transfert intralinguistique (Doc5 : 341), par exemple dans une famille de mots) ;
iii. l'inférence[50].

Cela revient donc à poser une différence nette entre stratégie et opération. Par exemple, la prise en compte d'un champ sémantique, ou de la cohésion syntagmatique (ou collocation), ou encore de la catégorie grammaticale, et même du signifiant sonore par oralisation approximative[51], sont des opérations mettant à profit des indices qui vont favoriser l'inférence[52].

3. **Niveau syntaxique** : l'ordre des mots dans la phrase, la structure de la phrase (SVO par exemple).

4. **Niveau discursif** : repérage des articulateurs, repérage des *substituts diaphoriques* (Maillard, 1974) ou réseaux anaphoriques (notamment autour de l'énonciation : qui parle, de quoi et à qui ?), traitement des multi-occurrences

[50] Chez López et Séré (2001 : 8), transfert et inférence sont aussi vus comme « axes centraux de l'activité de lecture ».

[51] Hédiard (1997), Masperi (2004) et Carrasco (2004), toujours dans le cadre du projet Galatea, se sont intéressées à la question, respectivement pour la compréhension du français par des italophones, de l'italien et de l'espagnol par des francophones.

[52] Cette question des opérations d'analogie/transfert avec la langue source ayant fait l'objet de plusieurs développements dans mes travaux, j'y reviendrai dans le chapitre 4 de la présente partie.

(prise en compte des différents contextes linguistiques d'une même unité afin de procéder à une analogie, une inférence, une association, une vérification…).

La typologie distingue par ailleurs trois types d'indices formels au **niveau textuel** (voir aussi López Alonso et Séré de Olmos, 1996 ; Malheiros-Poulet, 1996) :

- la reconnaissance du genre de texte, à partir d'indices textuels et paratextuels, et la prise en compte de ses caractéristiques ;
- l'identification du (des) type(s) de discours actualisé(s) par le texte et de sa superstructure (la superstructure narrative par exemple pour les faits divers) ;
- la considération de l'agencement du texte : rôle des paragraphes, distribution des parties, des titres et sous-titres.

Deux types d'indices de contenu figurent également dans la typologie :

- le recours aux domaines de référence (extralinguistiques) identifiés dans le texte ou grâce au paratexte ;
- l'activation de scripts ou scénarios (Schank et Abelson, 1977, Bib1), autour de ces domaines de référence, ou à partir des titres et sous-titres ou d'autres éléments extraits du texte.

Enfin, on peut ajouter à ces deux derniers types d'indices facilitateurs de l'activité inférentielle, les opérations liées à la cohérence interne de la représentation sémantique en cours de construction. Cela relève du contrôle de l'activité cognitive, notamment lorsque le sujet essaie d'intégrer une inférence à sa représentation, mais plus largement à chaque fois qu'une hypothèse sémantique doit être incorporée. Cette instance de contrôle teste alors la cohérence sémantique interne du noyau de sens concerné (la relation argument(s)-prédicat au sein de la proposition en termes de théorie du texte), sa cohérence externe en relation avec les noyaux de sens à proximité immédiate, puis dans l'ensemble de la construction sémantique. Ce faisant, ce processus est susceptible de produire des indices de sens en retour. En tant qu'activité de contrôle des opérations cognitives, on peut parfaitement voir là un niveau métacognitif (O'Malley et Chamot, 1990, Bib11). Du reste toute inférence fait en général l'objet de procédure de contrôle, parfois sur des moyens tout à fait intuitifs et arbitraires (voir l'exemple de l'italien « moglie » prononcé [mogli] et dont un sujet rejette la traduction par « femme » qu'il envisageait pourtant : « [mogli] pour une femme je ne le vois pas du tout » (Doc5 : 344). Je reviendrai plus loin sur les aspects métacognitifs puisque c'est une question qui a intéressé certaines de mes publications (Doc11).

Le travail minutieux –et laborieux– conduit autour de cette typologie a permis la mise au point d'une schématisation globale du processus de compréhension à un instant *t* dans ma thèse de doctorat, ainsi que la mise au jour de plusieurs phénomènes et leur problématisation. Ont ainsi été posées les bases des travaux ultérieurs, qui consisteront souvent à en approfondir un point ou un autre[53], et les fondations de la phase d'élaboration méthodologique, atteignant par là pleinement son objectif pré-didactique.

Un des avantages de ces outils d'analyse, comme cela a été mentionné, est de permettre d'apprécier la portée des opérations et stratégies ayant échoué, et les raisons de cet échec. C'est d'ailleurs cela qui motivera l'approche des questions du transfert lexical et de l'activité métalinguistique du point de vue de l'activité cognitive du sujet, réussites et échecs compris. L'enjeu étant bien entendu, sur le plan didactique, de prévenir les errements et dérives lors d'une tâche de lecture/compréhension, les « faux-amis », par exemple, ne se situant pas toujours où l'on croit (Doc13), leur apparition n'étant pas toujours prévisible[54] et leurs effets très variables (Doc13).

Principaux résultats dans une perspective didactique

Pour conclure sur ce point, il convient de rappeler les principaux résultats dans une perspective didactique :

- l'activité de lecture-compréhension en langue apparentée présente une grande diversité et hétérogénéité des opérations et stratégies. Comme je l'ai écrit (Doc6 : 146) en rappelant les propos de Coste (1985, Bib6), le sujet peut faire « feu de tout bois » pour évoquer du sens (voir aussi Doc7 : 55). Par ces analyses, nous avons ainsi compris très tôt que l'enjeu didactique serait de concevoir des démarches et outils susceptibles de maintenir cette richesse et diversité ;
- le rôle capital du contrôle : la contrepartie de la profusion d'indices est le risque de mécompréhensions, voire de surcharge cognitive ; le seul « pare-

[53] En revanche, pour un approfondissement de cette perspective générale sur l'activité de lecture-compréhension en langue voisine, on se reportera à López Alonso et Séré (2001) qui ont prolongé la réflexion théorique et l'ont synthétisée dans un ouvrage panoramique. On considérera en particulier leur présentation des quatre « niveaux de lisibilité »: le niveau paratextuel (permettant d'appréhender type de texte et de discours), le niveau du titrage (déclencheur de « scripts »), le niveau linguistique, le niveau de l'interprétation, celui de la construction sémantique. Si cette description clarifie et précise les travaux rappelés et commentés ici, et même si la répartition des phénomènes diffère quelquefois, je n'y relève pour ma part aucune incompatibilité.

[54] Qui peut prévoir en effet une analogie du type « pecho » / « poche » ?

feu » possible, pour rester dans la métaphore pyrophile, est la mise en place d'un haut degré de contrôle. Comment le favoriser dans un contexte pédagogique ? Comment en faciliter l'appropriation ?

- la recherche de redondance des indices participe de cette activité de contrôle « les sujets qui comprennent le mieux recherchent la redondance des indices et essaient de multiplier les interactions » (Doc5: 343) ;
- en dépit de la multiplicité des indices pris en compte et de la complexité de leurs interactions, le transfert et l'inférence constituent deux stratégies cognitives fondamentales et complémentaires de compréhension recouvrant un grand nombre d'opérations différentes.

Néanmoins, aussi intéressantes que soient les descriptions et explications empiriques du fonctionnement cognitif des lecteurs débutants en espagnol langue voisine, leur exploitation à des fins didactiques n'en est pas pour autant donnée. C'est la raison pour laquelle leur mise en discours pédagogique a nécessité, toujours dans la phase pré-didactique, plusieurs expérimentations dans le cadre du projet Galatea. Je reviendrai dans la deuxième partie de ce dossier sur les expériences que j'ai pu conduire dans cette perspective à l'université Stendhal. Mais d'ores et déjà il convient de remarquer que si l'on connait assez bien aujourd'hui les mécanismes de la compréhension, on connait mal en revanche les effets des différentes scénarisations pédagogiques qui en sont tirées, problématique qui concerne la dimension d'appropriation dans une perspective longitudinale.

Pour conclure cette partie, je me limiterai à remarquer que la démarche adoptée dans cette recherche est en définitive fort proche des travaux dirigés par O'Malley et Chamot (1990, Bib11 ; Bib14) dans les années 80, quand ils recensaient les stratégies à partir de tâches d'apprentissage et d'entretiens par petits groupes. Les enseignements tirés de ce travail exploratoire, d'une part sur les aléas de la compréhension dans une telle situation, d'autre part sur la nature et la diversité des stratégies et les déviances possibles, ont alimenté les recherches et développements ultérieurs. En définitive, la méthodologie de recherche est lourde (entretiens, transcriptions, analyses, schématisations, interprétations…) mais fructueuse. Si je n'ai pas eu l'occasion d'y revenir par la suite, je crois pouvoir dire que c'est seulement en raison des circonstances de la recherche, de son évolution. J'aurai du

reste l'occasion de montrer plus loin, dans la deuxième partie de ce dossier, que cela est désormais nécessaire à nouveau aujourd'hui en 2006[55].

Peut-être se dira-t-on au final sur ce chapitre, que deux publications seulement sur les stratégies empiriques de compréhension (Doc1 et Doc5), c'est bien peu, d'autant qu'elles l'ont été sur des supports à diffusion limitée : un rapport ronéoté pour la première, des actes de colloque pour la deuxième. Cela s'explique pour les raisons suivantes :

- la problématique abordée est identique à celle du projet, il était donc difficile de délimiter une problématique personnelle, de là le glissement ultérieur de mon intérêt vers un objet proche mais distinct, par décalage de point de vue, celui de l'activité métalinguistique du sujet ;
- le fait que mon DEA avait déjà porté sur une description générale des stratégies, m'incitait également à décaler le point de vue dans la perspective de la thèse ;
- il était difficile en début de recherche de me tourner vers des supports de plus grande diffusion.

Quoi qu'il en soit, aujourd'hui, le dépôt de ces deux publications sur internet, corrige partiellement cette lacune.

Conformément à mon projet de suivre, non pas la stricte chronologie de mes publications, mais celle des étapes de ma recherche plutôt qu'un classement strictement thématique, j'aborderai maintenant les travaux qui ont porté sur l'activité métalinguistique, les modalités et les caractéristiques de la réflexion des sujets sur la langue et le discours.

[55] C'est d'ailleurs déjà le cas à travers la thèse de Elena Tea, « Echanges asynchrones plurilingues et apprentissage des langues : étude comparée des incidences du support (papier vs Internet/écran) », menée, sous ma co-direction, autour des stratégies de lecture/compréhension des forums plurilingues de la plateforme Galanet, en particulier sur la question de l'influence du support (papier ou écran d'ordinateur) et donc, du paratexte.

CHAPITRE 3. Activité métalinguistique en situation de compréhension d'une langue voisine

Les recherches sur cette question ont permis de comprendre à travers quels raisonnements se réalise la stratégie de transfert. Il s'agissait en fait d'adopter un angle de vue plus approprié pour appréhender l'activité cognitive du sujet, pour analyser ses verbalisations. Ce faisant, la délimitation de mon périmètre de recherche se faisait peu à peu. D'ailleurs les résultats n'étaient plus exposés dans le cadre des séminaires du projet Galatea mais dans des articles de revue et à l'occasion de colloques. Le projet quant à lui se tournait résolument vers la réalisation multimédia début 1996 au moment de l'obtention d'une subvention Socrates Lingua.

Trois publications dans ce dossier correspondent à cette question de l'activité métalinguistique : Doc7, Doc8 et Doc12. Les deux premières font directement écho à la recherche conduite dans le cadre de ma thèse de doctorat, dont c'était la problématique centrale. La troisième, en revanche, lui est postérieure et prend une orientation plus résolument didactique comme on le verra. Les résultats de la thèse ont donc été mis à profit dans les publications, même si certains aspects ont connu une diffusion plus limitée (par exemple la question de la place de l'activité métalinguistique dans le modèle interactif de compréhension, ou encore les questions liées au contrôle ou les résultats obtenus lors de la phase finale de l'entretien à orientation didactique (chapitre 5.5 de la thèse) ou avec les natifs. Non pas que j'estime que tous les apports et résultats de la thèse doivent faire l'objet d'une valorisation dans des publications distinctes, mais plus naturellement parce qu'il me semble aujourd'hui avec le recul qu'il pouvait y avoir là des aspects intéressants à développer et à diffuser. Mais une fois encore, happé par les obligations imposées par la recherche collective, qu'elles soient scientifiques (nécessité d'explorer des problématiques en lien avec les finalités du projet et les résultats pratiques escomptés), pédagogiques (nécessité de mettre en place des expérimentations de l'intercompréhension en grandeur réelle), technologiques ou administratives, le loisir ne m'en a pas été donné.

Motivations personnelles

Mes motivations pour cet objet de recherche peuvent être attribuées à au moins trois facteurs.

- D'abord à la conviction que la réflexion sur la lecture-compréhension s'était trop focalisée sur l'opposition entre traitements ascendants et descendants – l'opposition classique entre lecture analytique et lecture globale–, omettant au passage de considérer que ces deux archétypes de traitement de l'information en compréhension écrite peuvent se combiner de maintes façons dans la réalité des processus de lecture, comme nous avons d'ailleurs eu l'occasion de le montrer à plusieurs reprises (en particulier dans Doc5 et Doc11 et dans Degache, 1996, Bib8). D'ailleurs, quand on adopte un modèle interactif de lecture-compréhension, il n'y a plus de hiérarchie de valeur des processus comme je l'ai montré dans ma thèse (Degache, 1996, Bib8 : 140).

- Ensuite, les processus ascendants, si souvent décriés, me paraissaient dignes d'être revisités à travers cette notion d'activité métalinguistique, c'est-à-dire du point de vue du comportement délibéré du lecteur et dans le cadre précis de la situation de lecture considérée. Cela était d'autant plus indiqué que je constatais que la question de l'activité métalinguistique dans la lecture en langue étrangère avait été un peu laissée pour compte (Degache, 1996, Bib8 : 140-141).

- L'enjeu me paraissait à la fois conceptuel et praxéologique : parvenir, d'une part, à une clarification de notions-clés du domaine, comme par exemple les adjectifs métalangagier, métalinguistique, métacognitif, et à leur distinction réciproque (Doc7 : 43 ; Doc8 : 479) ; dégager, d'autre part, des résultats fiables et utiles pour l'élaboration d'outils pédagogiques en faveur de débutants en espagnol langue étrangère mais disposant d'une expérience confirmée de lecteur : des novices experts en quelque sorte.

Problématiques abordées

Les problématiques abordées dans ces publications y sont clairement exposées (par exemple Doc7 : 42 ; ou Degache, 1996, Bib8 : 148). Je les rappellerai brièvement néanmoins :

1. Quel est le rôle de l'activité métalinguistique dans la lecture-compréhension en langue apparentée ? Comment la définir ? Et où la situer dans un modèle de lecture interactif ? (Doc7 : 42-43)
2. Comment caractériser et classer les séquences métalinguistiques ?
3. Les lecteurs dont l'activité métalinguistique est la plus développée sont-ils les meilleurs lecteurs ? C'est la question sur laquelle je reviens, en collaboration avec Louise Dabène, en Doc12.

4. Quels sont les moyens métalinguistiques explicites du transfert et du contrôle chez le lecteur ? En conséquence, et avec une orientation plus didactique, sur quel potentiel métalinguistique peut-on s'appuyer pour concevoir un système d'enseignement/apprentissage réflexif d'une langue apparentée centré sur la compréhension écrite ? Cette dernière question est juste effleurée dans ces travaux. Dans la mesure où elle a fait l'objet de développements spécifiques, j'y reviendrai dans la section suivante.

Principaux résultats

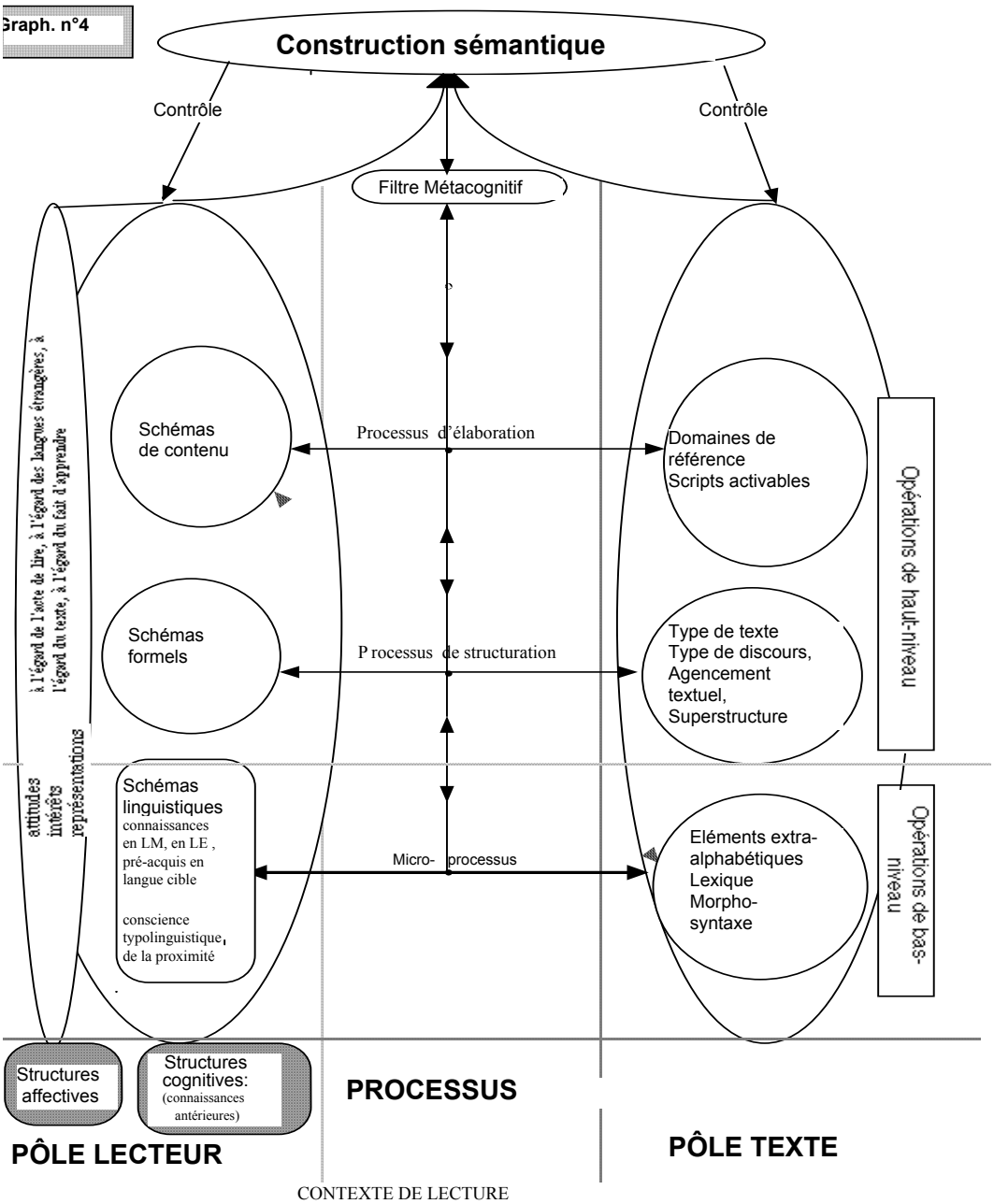
Je résumerai ci-après les principaux résultats obtenus autour de ces quatre questions.

1. Rôle de l'activité métalinguistique dans la lecture-compréhension en langue apparentée

Concernant le rôle de l'activité métalinguistique dans la lecture-compréhension en langue apparentée, j'ai pu montrer dans ma thèse de doctorat (Bib8, notamment pp.147-149, puis dans le chapitre 5 d'analyse des données, pp.229-231) que, la configuration de lecture étudiée, celle d'étudiants ou jeunes adultes francophones mis en situation de lire une langue romane qu'ils ne connaissaient pas, est de nature forcément métalangagière, le rôle de l'activité métalinguistique étant de « permettre au lecteur d'étayer sa compréhension en cas de difficulté de compréhension, puisque dans le cas contraire, il semble que toute l'activité cognitive soit consacrée à la fonction référentielle » (*ibid.* : 139). Les verbalisations qui en émanent se subdivisent « en deux domaines, qui peuvent se manifester conjointement dans les discours mais qui correspondent à deux points de vue différents du sujet » (*ibid.* : 229) : l'activité métalinguistique et l'activité métacognitive. La première surgit dès lors qu'une analogie (transfert interlinguistique) entre une langue connue, prise comme référence, et la langue cible, ou une association centrée sur la langue cible (transfert intralinguistique), suscite une réflexion explicite, et ce quel qu'en soit le niveau (graphémique, phonologique, lexico-sémantique, morpho-syntaxique, discursif et textuel) (*ibid.* 246 et *sq.*). La seconde réunit les verbalisations qui renvoient à la recherche en mémoire des connaissances préalables, au contrôle de la construction sémantique ou à l'évaluation de la tâche réalisée ou en cours de réalisation.

Quant à situer l'activité métalinguistique dans un modèle de lecture interactif, j'ai là aussi suggéré des éléments de réponse dans ma thèse (Bib8 : 139 et

sq.) en relation avec un modèle schématisé (*ibid*. : 127), reproduit ci-dessous, du fonctionnement interactif de la compréhension à un instant t, en émettant l'hypothèse « qu'elle pouvait se situer au niveau des micro-processus à condition que ceux-ci soient des opérations conscientes et voulues délibérément par le lecteur » (*ibid*. : 139), « quand le lecteur met en relation de façon consciente et réfléchie, ses propres connaissances linguistiques avec les données du texte », mais en considérant également que les processus de structuration en relevaient, quand ils font état d'une « prise en compte des caractéristiques discursives (type de discours, superstructure, agencement textuel) ». En revanche, les verbalisations témoignant de l'activité d'inférence, sont exclues de cet ensemble.



En 1995-1996, au moment où j'ai rédigé les publications dont il est question ici, le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001, Bib21) n'était pas encore disponible. Il n'aurait donc pas pu être mis à profit pour répondre à cette question de la localisation de l'activité métalinguistique. Face à ce type de questions, il est désormais courant dans la recherche en didactique des langues, de se situer par rapport à ce document. C'est sa fonction et j'y adhère pleinement compte tenu de la nécessité, pour ce domaine de recherche, de définir une terminologie de référence, un socle de connaissances partagées et consensuelles à partir desquelles il est possible d'aller plus loin. Cela étant, il reste d'un secours limité à ce sujet puisque le mot « métalinguistique » n'apparait que deux fois dans l'ouvrage, dans le chapitre 6 sur les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues :

- page 105 sur les apports du développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui « installe une meilleure perception de ce qu'il y a de général et de ce qu'il y a de spécifique dans les organisations linguistiques de langues différentes », qualifiée (entre parenthèses néanmoins) de « forme de prise de conscience métalinguistique, interlinguistique voire, si l'on peut dire, « hyperlinguistique » ;
- page 116, parmi les suggestions pédagogiques susceptibles de faciliter le développement des compétences linguistiques, dans l'expression « explications métalinguistiques » utilisée pour désigner l'activité de conceptualisation explicite que l'on peut susciter chez les apprenants à travers certains exercices pour développer leur compétence grammaticale.

Mais aucune mention explicite ne nous permet de localiser l'activité métalinguistique dans le fonctionnement cognitif de l'apprenant, ni même dans la description de ses compétences. On peut s'en étonner car on sait que cette notion a joué un rôle relativement central en didactique des langues ces trente dernières années, aspect que je me suis précisément employé à démontrer et illustrer également dans ma thèse (chapitres 2.4 et 2.5). Il reste néanmoins possible d'en imaginer la présence dans le Cadre européen, en filigrane, derrière certaines descriptions, notamment dans le chapitre 5 dédié à la description des « compétences de l'utilisateur/apprenant ». Ainsi, si le terme métalinguistique n'y est jamais employé, peut-on en retrouver la trace (page 85) dans une sous-partie des compétences générales, le savoir-apprendre, dont une des composantes est « la conscience de la langue et de la communication », définie comme « la connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et

utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un enrichissement ». Ou encore, dans les « aptitudes (à la découverte) heuristiques », dont une des exemplifications est « la capacité de l'apprenant à s'accommoder d'une expérience nouvelle […une langue nouvelle…] et de mobiliser ses autres compétences […] pour la situation d'apprentissage donnée ». Je trouve que ces deux composantes adhèrent particulièrement à la situation de lecture-compréhension en langue apparentée mais inconnue. Il me semble en outre tout à fait clair que l'activité métalinguistique constitue un moyen de développer les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

2. Caractérisation et classement des séquences métalinguistiques

La question ayant fait l'objet du développement le plus consistant dans mes travaux autour de cette thématique est sans doute celle de la caractérisation et du classement des séquences métalinguistiques. Doc7 et Doc12, l'un en espagnol l'autre en français, sont des articles relativement proches. Ils s'emploient à présenter et à discuter, toujours à partir des entretiens initiaux de mes recherches, une typologie critériée de ces séquences, mais à des moments où leur formalisation a atteint des degrés d'élaboration différents. Doc12, parce que rédigé immédiatement après la soutenance de ma thèse (mars 1996) en collaboration étroite avec Louise Dabène, à l'occasion du dixième colloque international « acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches » qui eut lieu à Besançon en septembre 1996, en présente sans doute la version à la fois la plus synthétique et la plus aboutie. Les séquences sont classées selon deux axes :

- Trois degrés de sollicitation sont distingués selon leur plus ou moins grande spontanéité d'apparition. : minimale, intermédiaire et maximale[56].
- Cinq types d'activité métalinguistique sont identifiés en fonction de leur degré de conceptualisation plus ou moins élevé :

  Type 1. activité métalinguistique élémentaire

  Type 2. activité métalinguistique locale empirique

  Type 3. activité métalinguistique locale structurante

  Type 4. activité métalinguistique généralisante par transfert interlingual

[56] Sachant que, compte tenu du caractère métalangagier de la situation, il n'y a pas de manifestation entièrement spontanée.

Type 5. activité métalinguistique généralisante par conceptualisaton intralinguale[57].

L'élaboration de cette typologie m'a permis de hiérarchiser les verbalisations, les indices pris en compte et leurs effets sur la compréhension. En outre, cela m'a permis de mieux me représenter ce que du point de vue didactique il faudrait réussir à susciter.

3. Relation entre activité métalinguistique et performance de compréhension

A travers une exploitation quantitative de cette typologie (Doc12), à savoir un décompte après labellisation[58], nous avons cherché à observer à mon initiative, si les lecteurs dont l'activité métalinguistique est la plus développée sont aussi les meilleurs lecteurs. Un certain nombre d'indicateurs de l'activité métalinguistique de chaque sujet ont été extraits des verbalisations :

- l'intensité globale, basée sur un décompte des séquences recueillies tenant compte du degré de conceptualisation ;
- la spontanéité globale ;
- le taux de repérage des verbes.

Ces indicateurs ont été comparés aux performances de compréhension établies par ailleurs (Doc1, Degache, 1996, Bib8: 197). L'analyse des résultats obtenus (Doc12 : 381, Doc15 : 766) fait apparaitre une certaine corrélation entre la qualité des verbalisations métalinguistiques et la performance de compréhension, mais plusieurs sujets restent atypiques. Par ailleurs, un faible taux de repérage des verbes est un bon indicateur d'une compréhension faible (mais l'inverse n'est pas vrai). On vérifie aussi qu'une activité métalinguistique faible peut être compensée par des capacités d'inférence et d'anticipation performantes. Dans la perspective didactique, ces résultats semblaient donc indiquer qu'on avait « tout intérêt à encourager la réflexion métalinguistique tout comme l'exécution de tâches métalinguistiques telles que le repérage des verbes, à condition que l'interactivité et l'équilibre des différents processus de construction du sens soient ménagés » (Doc12 : 382).

Il s'agit là d'une des quelques incursions (avec Doc11) que j'ai pu faire dans l'analyse quantitative des données. Parce que la démarche s'est avérée intéressante,

---

[57] Doc12 présente une description détaillée de cette typologie accompagnée de nombreux exemples.

[58] Au sens exposé ultérieurement par Herring pour l'analyse des discours médiatisés par ordinateur (2004 : 6, 343), sous la désignation de « "coding and counting" approach ».

je n'écarte pas l'idée d'y recourir à nouveau à l'avenir, notamment quand il s'agit de cibler une question précise comme c'était ici le cas.

4. Moyens métalinguistiques explicites du transfert et du contrôle

Concernant l'exploration des moyens métalinguistiques explicites du transfert et du contrôle chez le lecteur, l'élaboration de la typologie permet de mettre en évidence la nature très diverse des transferts. Le niveau lexical est toutefois moins métalinguistique que le niveau grammatical, et ne donne jamais lieu à une activité métalinguistique généralisante. Cependant, dans le cadre du projet Galatea, nous étions plusieurs à penser alors, au vu des expérimentations pédagogiques réalisées, qu'elle pourrait être facilement stimulée en orientant les sujets en direction de certaines correspondances phonétiques. Par ailleurs, il se vérifiait que la réflexion métalinguistique sur les aspects syntaxiques, dès lors qu'elle est un peu sollicitée, a des effets positifs sur la compréhension, à condition bien sûr que les sujets soient disposés à s'y livrer. Ce constat allait motiver l'orientation d'une partie de mes travaux.

Après l'avoir abordée dans la thèse (chapitre 6.3), j'ai synthétisé la question du potentiel métalinguistique dans un article publié à date plus récente (Doc15), présenté au préalable sous forme de poster à l'occasion du colloque « Métalangage et terminologie linguistique » tenu à Grenoble en mai 1998. Nous étions alors plongé en pleine réalisation multimédia, les cédéroms Galatea étaient même déjà bien avancés et il s'agissait pour moi de justifier rétrospectivement les choix didactiques effectués en matière de stratégies et d'explications métalinguistiques sur ces supports. Je reviendrai dans la partie suivante de ce dossier sur ces choix. Concernant le potentiel métalinguistique sur lequel on peut s'appuyer pour concevoir un système d'enseignement/apprentissage réflexif d'une langue apparentée centré sur la compréhension écrite, l'article passe en revue :

- la terminologie spontanément utilisée par les sujets : *verbe* est le plus fréquent, suivi de *adjectif* puis *sujet* ;
- les termes utilisés par tous (*verbe, pluriel, singulier, féminin, masculin*), ceux qui le sont par une large majorité (parfois avec des demandes d'explication), et par une minorité.

Au final, une liste de 18 termes, de souche traditionnelle, dont la connaissance peut être considérée comme partagée de tous, est dégagée. Soit une liste fort limitée compte tenu du fait que l'activité métalinguistique des sujets peut être qualifiée

d'intensive dans ces entretiens. Ce qui confirmait une hypothèse largement partagée au sein du groupe de chercheurs Galatea, à savoir que l'utilisation d'une métalangue développée n'est pas une condition nécessaire à l'activité métalinguistique (Doc15 : 769), celle-ci se réalisant plus à travers la manifestation de représentations grammaticales qualifiées d' « heuristiques métalinguistiques », soit des « "règles" qui présenteraient une efficacité suffisante malgré leur absence de systématicité » (Gaonac'h, 1987, Bib15). Ainsi cette publication en identifiait quatre concernant le verbe (Doc15 : 771) (récit = verbes au passé ; au moins un verbe dans toute phrase ; tout verbe a un sujet proche ; auxiliaire verbal = temps du passé).

Cette identification a été déterminante pour la suite des opérations. En effet, elle a permis une forme d'empathie pédagogique, de manière à concevoir le dispositif d'aide à la compréhension en se plaçant du point de vue de l'apprenant, c'est-à-dire en faisant l'hypothèse que ses transferts morphosyntaxiques sont avant tout basés sur ces heuristiques. De là, notamment, l'idée de prévoir des exercices et activités permettant de les relativiser, notamment quand les textes utilisés présentaient des données textuelles les contredisant. De là également la décision de mettre à disposition, pour chaque terme métalinguistique n'appartenant pas au « bagage commun », un hyperlien permettant d'accéder à une définition avec exemple. D'autres mesures complètent ces deux aspects, mais puisque ces décisions relèvent des options didactiques, j'y reviendrai dans la partie suivante. En dépit de ces décisions, si l'activité cognitive du lecteur était mieux connue, grâce notamment à l'élaboration de la typologie, l'incidence didactique directe demeurait limitée. La question de savoir comment susciter l'activité métalinguistique la plus élaborée et la plus efficace, sans nuire aux opérations d'inférence et au traitement descendant, restait posée. Et ce d'autant plus que, comme Doc12 le montrait, il ne semblait pas y avoir de relation directe entre les deux aspects. D'autres recherches s'imposaient.

Un constat essentiel dégagé de ces travaux, comme on l'a peut-être remarqué à la lecture de ces lignes, était le rôle accordé à la sphère verbale dans les réflexions des sujets. C'est cette question que je me suis décidé d'approfondir dans Doc8. Cet article se distingue des autres par le fait que, comme j'ai pu le signaler, il prend appui sur un recueil des données postérieur à la thèse et adopte une orientation résolument didactique. Il s'agit de revenir sur certains problèmes soulevés par la première enquête, notamment le rapport entre chronologie réelle et chronologie textuelle et les indices utilisés spontanément par les lecteurs pour les distinguer, notamment l'identification des temps verbaux. Par ailleurs la perspective

multimédia, quelques mois après le début de la période contractuelle Socrates Lingua, est déjà nettement affirmé, et la prise en charge métacognitive autonome est vue comme déterminante pour faire le lien entre l'activité métalinguistique et l'application multimédia. Je dissocierai ici les aspects de cet article relatifs à la conception multimédia, puisqu'ils seront abordés, comme je l'ai annoncé, dans la partie suivante.

Dans cette contribution au numéro 104 des *Etudes de Linguistique Appliquée* que j'ai coordonné avec Louise Dabène, parue en décembre 1996, il ne s'agit plus simplement de livrer une description de l'activité cognitive d'un sujet *lambda* amené à lire un texte dans une langue romane qu'il ne connait pas (et qu'il n'a pas l'intention de vouloir connaitre, au moins dans l'immédiat), puis d'en tirer d'éventuelles implications didactiques. Non, cette fois la problématique est celle de l'appropriation : comment et sur quoi une formation à l'intercompréhension peut permettre des acquis au niveau de la compétence linguistique et de l'habileté de compréhension ? C'est la raison pour laquelle, dans une logique comparative, deux groupes de sujets sont constitués, l'un réunissant des étudiants ayant participé à une formation expérimentale à l'intercompréhension –dont je parlerai au point suivant– désigné comme groupe test ; l'autre composé d'étudiants au profil semblable mais n'ayant pas suivi cette formation, le groupe témoin. La démarche innovait donc par rapport à ce qui s'était pratiqué avant, en termes de public certes, mais aussi en termes de procédure de recueil de données puisque les sujets sont cette fois réunis par groupes de deux (en "tandem", 3 dans chaque groupe) avec une tâche à mener à bien : établir par écrit la chronologie détaillée des faits exposés dans un texte. La séance, entièrement enregistrée à micro ouvert, se faisait en deux temps : l'un en autonomie et sans enquêteur, l'autre en sa présence pour lui rendre compte de la tâche. Ainsi conçu, le protocole devait pouvoir recueillir les verbalisations métalinguistiques les plus spontanées possibles.

Cette publication se penche donc sur le rendement cognitif d'un heuristique métalinguistique relativement répandu : « les verbes d'un récit sont conjugués au passé ». Il s'agit d'observer les réactions des étudiants confrontés à un texte narratif, un fait divers, qui déroge à cette règle et qui, de surcroit, présente une chronologie textuelle nettement distincte de la chronologie réelle. Les grammaires et théories énonciatives sont mises à contribution pour mener à bien une analyse pré-didactique du texte (Darbord et Pottier, 1988 ; Maingueneau, 1994 ; Weinrich, 1973 ; Moechler, 1993 ; Rojo, 1990 ; Schmidely, 1993 ; toutes références répertoriées en Bib8) et en dégager les caractéristiques. Il s'agit toujours d'un fait divers présentant

de nombreuses similarités avec le texte que j'avais utilisé dans la première enquête[59]. L'étude permet de vérifier les hypothèses en matière de difficultés de compréhension, elle permet surtout d'apprécier les moyens mis en œuvre ainsi que les indices pris en compte ou négligés par les uns et les autres pour les surmonter. Le groupe test, celui des étudiants ayant suivi une formation, semble faire plus vite face à la difficulté, en particulier parce que l'activité métadiscursive et métatextuelle entre immédiatement en action, avec plus de confiance et moins d'incrédulité, ce qui peut être interprété comme un effet de la formation. Ce groupe semble également moins soumis à des "verrouillages" de l'activité cognitive basée sur des heuristiques métalinguistiques (un sujet du groupe témoin dissuade par exemple son partenaire de confronter *estaba* et *está* sous prétexte que, dans un récit, tous les temps sont forcément au passé), et plus à l'aise pour identifier les réseaux anaphoriques. Pourtant le seul tandem qui prend véritablement en compte la morphologie verbale, pour reconstituer la chronologie textuelle, en considérant les différentes flexions d'une même base présentes dans le texte, *está/estaban* (ce que nous avons appelé par ailleurs les multi-occurrences), appartient au groupe témoin n'ayant pas suivi la formation (Doc8 : 485).

Au final, l'étude ne met pas en relief de différences vraiment évidentes entre les deux groupes en termes de performance dans la tâche justifiée par la compétence linguistique. Le nombre réduit de tandems et la durée relativement limitée de la formation (une quinzaine d'heures) y sont sans doute pour beaucoup. Cependant, leur appréhension des aspects discursif et textuel moins marquée par des heuristiques métalinguistiques (Doc8 : 488), pourrait être un effet de la formation. Cela impliquait donc qu'une attention particulière soit consacrée à ce niveau dans l'élaboration pédagogique. Concernant la morphologie verbale, il semble pertinent de continuer à favoriser une familiarisation "au contact", en ménageant des « pauses-bilan » pour récapituler les formes rencontrées et en faciliter la mémorisation. Le tout en encourageant la quête de sens à tous les niveaux et en en gardant la trace pour pouvoir la re-parcourir en compagnie de l'étudiant en guise de bilan métacognitif. Au terme de cette étude, en accord avec les autres membres du projet, les principes centraux de la conception didactique des cédéroms Galatea pour francophones, étaient posés.

[59] Tout aussi morbide que le premier, il avait néanmoins le mérite de présenter un final plus heureux et une fibre que je qualifierais de plus "fantastique" (Doc8 : 490).

En conclusion de ce chapitre

Pour conclure le présent chapitre, j'ajouterais que je garde de ce dernier travail un souvenir très plaisant, sans doute en raison de l'originalité de son protocole et de l'atmosphère de sympathie qui régnait au moment du recueil des données. Les étudiants appréciaient visiblement la situation, et se livraient bien volontiers au jeu cognitif et métacognitif[60]. Ceux du groupe test, avec qui la relation était désormais bien établie, avaient sans doute de surcroit le sentiment positif de participer à la mise au point d'une méthodologie d'enseignement nouvelle, ce qui ne pouvait être que gratifiant, d'autant qu'il s'agissait pour la plupart d'étudiants de la filière de didactique du français langue étrangère. Une procédure de recueil des données qui a donc donné satisfaction mais qui est resté peut-être insuffisamment exploitée. Elle mériterait en tout état de cause d'être reconduite, y compris sans inclure la dimension comparative avec un groupe témoin, pas forcément nécessaire. L'identification des stratégies, de l'apport de la formation, et le repérage des difficultés résiduelles, n'en ont en effet pas besoin. En revanche, l'idée de reprendre les mêmes tandems à quelques mois d'intervalle, afin d'apprécier les acquisitions dans une perspective longitudinale, mériterait d'être mise en pratique. Une attention particulière à la diversification des genres textuels utilisés est nécessaire, comme cela a été réalisé par l'équipe partenaire de Madrid par exemple, qui a considérablement élargi le champ, mais pas à partir de protocoles centrés sur la mise en évidence de l'activité métalinguistique. Et certains genres, dits électroniques ou numériques, très répandus dans les pratiques pédagogiques actuelles visant la compréhension, méritent aussi d'être explorés sous cet angle.

Avant de passer à la deuxième partie de la synthèse, et à l'évocation des premières formations expérimentales à l'intercompréhension, je présenterai les travaux que l'on peut considérer comme répondant au deuxième objectif du projet Galatea, celui d'une comparaison des systèmes linguistiques intégrant le point de vue du sujet, une manière de revisiter l'analyse contrastive (Dabène, 1996, Bib21) en tenant compte du facteur de la proximité linguistique, ou autrement dit, de la dimension psychotypologique.

---

[60] Non pas qu'il n'en ait été de même lors des entretiens initiaux, bien au contraire, mais il faut reconnaitre que la lecture/compréhension d'un texte dans une langue apparentée mais inconnue et, surtout, la durée de l'entretien et la teneur des questions posées, généraient nécessairement une fatigue cognitive majeure.

CHAPITRE 4. Dimension contrastive psychotypologique

Conformément à ce qui était prévu dans le projet initial établi par Louise Dabène, rappelé et précisé en 1996 (Bib21) et ayant conduit à plusieurs publications dans cette perspective (Tost et Gauchola, 1996 ; Fernández, 1996 ; Galatanu, 1997), j'ai entrepris de parcourir des grammaires descriptives et pédagogiques de la langue espagnole afin d'en extraire les descriptions qui s'avéraient pertinentes du seul point de vue de la compréhension. Il s'agissait donc d'une démarche prospective décontextualisée, visant à réaliser un classement des unités morphologiques et syntaxiques en 5 catégories : transparentes, reconnaissables, dérivables, opaques, trompeuses. Les catégories obtenues ont ensuite été confrontées à une sélection de textes de presse. L'exercice s'est avéré fructueux pour aider à la rédaction des fiches d'aide en relation avec les textes (*cf. infra* chapitre 5), et des zones de résistance ont été identifiées dont on trouve trace dans plusieurs travaux de ce dossier (Doc6 : 149 ; Doc4 : 12 ; Doc2 : 11) : pronominalisation et champs de référence, connecteurs et relateurs, morphologie verbale (indice de sujet, constructions avec auxiliaires ou semi-auxiliaires, gérondif), constructions nominales (article défini+nom en particulier), ordre des mots dans la phrase.

Ce processus interactif entre grammaires et textes a donc permis d'alimenter ce que j'ai désigné par ailleurs comme le niveau « opportuniste » (Doc15 : 780), celui des aides délivrées au fil du texte, en relation étroite avec les nécessités du processus de compréhension. Il a été moins efficace en revanche pour le but poursuivi, celui du niveau « général » (*ibid.*), à savoir celui d'une grammaire de la compréhension de l'espagnol pour francophones. Dans le cadre de la réalisation des cédéroms Galatea, ce niveau devait faire l'objet d'une synthèse dénommée « ressources ». Cela a été fait seulement par certains partenaires, comme l'équipe du DoRiF Università en Italie, sur son cédérom de français pour italophones. Sur les versions pour francophones en revanche, il a été décidé à la fin de la période contractuelle du financement Lingua, en 1999, de laisser cette élaboration pour plus tard. Elle a en fait abouti dans le cadre du projet suivant, à la mise en place sur la plateforme Galanet d'une « salle des ressources » (voir Martin, 2003 et 2004 pour une présentation).

Une des analyses contrastives les plus fructueuses de la première période du projet Galatea –c'est-à-dire jusqu'en 1996– concernait le niveau lexical et la question des « faux-amis ». On pourra en trouver une présentation dans Doc13, article rédigé en collaboration avec M. Masperi. La taxonomie des « différents cas de figure de "vraie ou fausse amitié" qui y est présentée avait déjà été travaillée à l'occasion de sa

thèse et d'un article publié deux ans auparavant dans le n°104 des *Etudes de Linguistique Appliquée* (Bib13). Cependant, des précisions sont apportées et l'exemplification et la schématisation ont été revues. Pour ma part je me suis plus particulièrement occupé de l'introduction et de la deuxième partie « étayer le traitement morpho-syntaxique spontané ». Un temps j'avais nourri le projet d'étoffer la taxonomie avec des exemples tirés de l'espagnol pour francophones, voire en identifiant des analogies fiables ou périlleuses dans les trois langues. Mais faute de temps et d'espace, faute de matière également, je n'ai pu alors mener à bien ce projet. C'est pourquoi je profiterai de l'occasion qui m'est donnée ici-même, puisque ces conditions sont réunies, pour le faire brièvement.

Comme pour la sphère grammaticale, une double approche est adoptée, en tenant compte à la fois des textes proposés aux étudiants et en essayant simultanément d'élargir la perspective à l'ensemble de la langue cible. A cet effet, l'ouvrage le « Dictionnaire franco-espagnol des faux-amis » de Mireille Bilotti (1989) a été mis à contribution.

Le tableau des analogies graphiques présenté à la double page suivante reprend les catégories de Doc13 selon la même répartition. A la différence de la taxonomie originale cependant, les intitulés des 4 rubriques ont été revus et simplifiés de la manière suivante :

- **Analogie totale** = correspondance morpho-sémantique totale
- **Analogie partielle** = correspondance morpho-sémantique partielle
- **Analogie marginale** = correspondance morphologique totale ou partielle entre items sémantiquement éloignés et difficilement assimilables.
- **Analogie trompeuse** = correspondance morphologique totale ou partielle entre items sémantiquement divergents mais facilement assimilables.

Légende :

LS = langue source
LC = *langue cible*, en italiques
≠: ne signifie pas, est différent de
(…) : traduction de l'unité en langue source, (…||…) : deux acceptions différentes
> : à rapprocher de… (par différents moyens : étymologie, glissement sémantique)

Types d'analogie	**Catégories de cognats (ou congénères)**	**Propriétés**	**Exemples pour *l'espagnol langue cible* (LC) pour francophones (français langue source LS)**
Analogies totales ou quasi-totales (accent...)	Emprunts intégraux	Forme graphique (quasi-) originale	*boutique, menú, puré, tisú, carné, ciprés, barón, capó*
	Congénères homographes	Formes graphiques identiques	Mots en *–ante* (*arrogante*), en *–al* (*ancestral*), verbes en *–ir* (*venir, dormir, sentir...*) *televisión, avión, patata, cacao, tabaco, tomate, hamaca*
Analogies partielles	Emprunts intégrés	Acceptions perdues lors de l'emprunt	*bonbón* (chocolat), *chance* (occasion), *michelín* (pli adipeux), *culotte* (cuissard cycliste)
	Congénères parographes	– voie philologique – médiation allomorphique – médiation archaïque, – recomposition dérivationnelle	*diente* (dent), *llama* (flamme), *campo* (champ), *señor* (seigneur), *oreja* (oreille), *hilo* (fil), *leche* (lait), *milagro* (miracle) *estrella* (stellaire>étoile), *agua* (aquatique>eau), *peso* (peser> poids), *casa* (casanier>maison), *propiciar* (propice > fournir), *poder* (potentiel>pouvoir) *dinero* (denier>argent), *ira* (ire>colère) *increíble* (incroyable), *sugerencia* (suggestion), *provisional* (provisoire), *coronación* (couronnement)
	Congénères homonymes	Homonymie du congénère en LS	*farsa* (farce : comédie‖hachis), *quitar* (quitter : ôter, enlever‖laisser, abandonner)
	Para-congénères	Traduction littérale + ajustement sémantique dans la famille de mots et le champ analogique	*noticia* (notice>document>information>une nouvelle) *receta* (recette de cuisine>recette de médecine>une ordonnance) regalo (régal>plaisir…d'offrir>un cadeau)
Analogies marginales (peu probables et/ou peu conséquentes)	Congénères improbables	Même catégorie grammaticale, contextes différenciés	*dinero* (argent)≠dîner, *partición* (partage)≠partition, retrato (portrait)≠retraite, mancha (tâche)≠manche, asomar (se pencher)≠assomer, dato (donnée)≠date, *compás* (cadence, tempo)≠compas, *sable* (sabre)≠sable, plátano (banane)≠platane, *gafas* (lunettes)≠gaffes
	Congénères divergents	Acception LC très éloignée du sens de base en LS, ou homonymes en LC	*escribano* (notaire)≠écrivain, *matrícula* (inscription univ)≠matricule, *mesa* (table)≠messe, *exprimir* (exprimer‖presser), *casco* (casque‖quartier, *cf. casco viejo*),
	Congénères polysémiques en LC	Même catégorie grammaticale, mais glissement sémantique possible	*equipo* (équipe‖équipement), *esperar* (espérer‖attendre), probar (prouver‖essayer, goûter), *curso* (cours‖année scolaire), *facilitar* (faciliter, rendre facile‖fournir, remettre)
	(Quasi)-homographes fortuits	Catégories grammaticales distinctes ou identiques	*catre* (lit) ≠quatre, *roto* (cassé) ≠rôti , *plata* (argent)≠plate, *planchar* (repasser)≠plancher, *caracol* (escargot)≠caracole(r) *col* (chou)≠col, *timbre* (sonnette)≠timbre, *gato* (chat)≠gâteau, *salir* (sortir)≠salir, *subir* (monter)≠subir

Analogies trompeuses	Emprunts divergents en LS ou LC	Commutables dans même champ sémantique	*chalé* (pavillon , villa), *disparate* (adj.=hétérogène ≠ nom=abus, excès, divagation), *chifón* (tissu d'aspect chiffoné), *chandal* (survêtement)
	Congénères périphériques	Analogie sur acception périphérique en LS, trompeuse si contexte ambigü	*pasaje* (billet)≠passage>voyage, *quitar* (enlever||interdire: "el médico le ha quitado la sal") *depresión, película* (film)≠pellicule, bobine (*rollo*), clase (classe||leçon: "no quiero perder esta clase")
	Congénères discursifs	Articulateurs du discours, relateurs	*por lo tanto* (par conséquent≠pourtant), *con respecto a* (par rapport à≠avec respect), *después* (après≠depuis), *al principio* (au début≠en principe)
	Congénères sémiques	Mêmes catégorie grammaticale et champ sémantique + traits sémiques – acception commune	*embestir* (emboutir)≠embêter, *biscocho* (biscuit)≠biscotte, *tabla* (planche)≠table, *asombrar* (étonner)≠assombrir, *plancha* (fer à repasser)≠planche, *divisar* (apercevoir)≠diviser, *concurrencia* (affluence)≠ *competencia* (concurrence), *consumar* (consommer)≠ *consumir* (consumer), *constipado* (enrhumé)≠constipé, *débil* (faible)≠débile
	Congénères sémantiques Polysémie du congénère en LS ou LC	Mêmes catégorie grammaticale et champ sémantique + au moins une acception commune	*competencia* (compétence||concurrence), *embarazada* (embarassée||enceinte), *inversión* (inversion||investissement), *partir* (partir||partager, diviser), *contestar* (contester||répondre), *oposición* (opposition|| concours), *compromiso* (compromis||engagement), *doblar* (doubler les revenus, un cap||plier, tourner à gauche ou à droite),

Le classement proposé permet surtout d'éviter la métaphore de l'amitié trompée ou fidèle[61] (les mots n'ayant en principe pas de sentiment à l'égard de qui les lit) pour traiter le tout sous l'angle de l'analogie, en déterminant ensuite quelle en est la nature, et quels en sont les atouts et les risques. Il s'agit donc d'un changement de perspective qui permet d'apprécier plus finement, d'une part, les possibilités de procéder à un glissement philologique, morphologique ou sémantique, et, d'autre part, à identifier différentes catégories d'analogies problématiques et à les hiérarchiser. Il est vrai que, en ce domaine, les distinctions les plus fines se limitent à distinguer « faux-amis totaux » et « faux-amis partiels » (Bilotti, *op. cit.*). On peut voir là une illustration de ce que L. Dabène (1996 : 399, Bib21) désigne comme « une approche psycholinguistique de la contrastivité, […] plaçant au centre des réflexions non seulement les règles de fonctionnement des systèmes mais aussi et surtout les stratégies d'exploration interlinguistiques ».

En l'état, je ne pense pas que l'on puisse encore considérer ce classement comme définitif, en particulier dans la perspective didactique. Un travail d'analyse sémantique et sémique me parait encore nécessaire, de manière à tester les différentes catégories dégagées au vu d'exemples dans plusieurs langues, en particulier en faisant varier les contextes linguistiques[62]. Il est néanmoins d'ores et déjà possible d'en faire usage pour faire prendre conscience de la diversité des cas de figure dans le cadre de la formation des formateurs à l'intercompréhension comme cela se pratique déjà auprès des étudiants du master didactique des langues. Pour en envisager une "application" en direction des apprenants, sa vulgarisation, plurilingue donc, sera nécessaire. Peut-être d'ailleurs que certaines catégories devront être regroupées. Cela étant, cette taxonomie a déjà largement irrigué la rédaction des aides au fil des textes, et les principes qu'elle synthétise ont servi à établir les conseils et explications vulgarisés que l'on trouve sur les cédéroms.

En plusieurs points, ce travail peut-être rapproché de l'approche du projet EuroComRom (Meissner *et al.*, Bib25) dont il sera largement question dans la partie suivante. Sa démarche est néanmoins différente puisqu'il s'agit de partir de tout ce qui est semblabe, aux différents niveaux linguistiques et dans toutes les langues romanes (*ibid*. :123), pour "tamiser" les textes au moyen de sept filtres (d'où le sous-

---

[61] « Hantise des faux-amis » qui, comme l'écrit L. Dabène (1996 : 396, Bib21) « conduit, en fin de compte, à considérer l'acquis de l'élève avec suspicion et à l'utiliser rarement comme outil facilitateur ».

[62] Est-ce que, par exemple, un verbe espagnol comme *olvidar* ou *poder*, sujet à analogie partielle, peut résister à la compréhension lorsqu'il est à la forme pronominale (ou en cas de changement de régime). Ex : *Hay algunas cosas a las que les mujeres no* ***se pueden*** *resistir*.

titre *Die sieben Siebe*, en allemand, *Les sept tamis* en français) de façon à « retrouver ce qui est déjà connu dans chaque langue cible romane nouvelle » quand on en connait déjà au moins une. Au niveau lexical, le principe de classement n'est pas la perception possible de l'analogie du sujet, comme cela a été utilisé dans le projet Galatea (« la proximité ne constitue un levier pour l'apprentissage que si elle est perçue et identifiée par le sujet », Dabène, 1996 : 397, Bib21), mais l'origine étymologique, présentée comme « base de transfert » pour au moins six langues romanes. Si bien que le classement des analogies les plus évidentes diffère un peu, il se répartit entre les deux premiers tamis : le lexique international (« cultismes »[63], « scientismes »[64] et « semi-scientismes »[65], créations modernes), et le lexique pan-roman (partagé par la famille romane) qui regroupe environ 500 mots d'origine latine appartenant à au moins cinq langues romanes (*ibid*. :142). Le troisième tamis, celui des « correspondances phonologiques », propose des règles de correspondance inter-langues pour "traiter" le signifiant des unités pour lesquelles « il est nécessaire de faire un effort supplémentaire pour les identifier » (*ibid*. :171). On retrouve donc là, la catégorie des analogies partielles désignée ci-dessus comme congénères parographes, interprétables grâce à la "voie philologique". Le quatrième tamis, celui des relations entre graphies et prononciations dans les différentes langues, donc des normes orthographiques, vient compléter ces correspondances. L'appréhension du lexique est complétée par une liste de mots fréquents dans six langues romanes -lexique dit « de profil »- dont il est dit qu'ils « échappent au tamisage » (*ibid*. : 255). Néanmoins, aucun tamis, aucune règle, ne renvoie au glissement sémantique, aux ajustements possibles à partir d'analogies partielles, ni d'ailleurs aux précautions à prendre en matière d'analogie lexicale. C'est la pratique de la lecture-compréhension qui devra exercer ces aspects.

La méthode Eurom 4 va dans le même sens, de manière plus explicite toutefois, puisqu'elle conclut, après avoir présenté plusieurs listes de correspondances systématiques (Blanche-Benveniste *et al.*, Bib16 : 577 et *sq*.) « entre les formes des mots dans les différentes langues romanes » (le nombre de syllabes, les diphtongaisons, le traitement des suffixes, groupes de consonnes, consonnes "mouillées", disparition de *f* en espagnol, de *n* et de *l* en portugais…), que

---

[63] Meissner et *al*. précisent à leur sujet (2004 : 31) qu'« il s'agit de mots d'origine latine, grecque et quelque fois hébraïque appartenant à la république polyglotte européenne des lettres » (voir aussi p.136).

[64] « Créations savantes internationales et monosémiques formées sur une base grecque ou latine » (Meissner et *al*., 2004 : 32).

[65] Néo-latinismes, souvent composés d'éléments grecs et n'ayant « pas existé dans la langue de Rome » (*ibid*.).

« l'expérience montre que les débutants ne sont pas intéressés, au départ, par ces listes » mais qu'elles deviennent « utiles après une dizaine de séances, quand ils ont accumulé une certaine expérience de la forme des mots dans les autres langues » (*ibid.*: 585).

La discussion que j'amorce ici, des options méthodologiques retenues dans différentes réalisations pédagogiques tournées vers la compréhension plurilingue en langues romanes, sera précisément le thème central de la partie suivante du dossier.

Deuxième partie
CONCEPTION DIDACTIQUE POUR L'INTERCOMPREHENSION
DES PREMIERES EXPERIENCES AUX REALISATIONS MULTIMEDIAS

Cette deuxième partie du dossier correspond globalement à la deuxième période du projet Galatea, celle qui a conduit à la réalisation des cédéroms et dont j'ai été le co-coordinateur, aux côtés de Louise Dabène, dans le cadre d'un financement européen Socrates Lingua (action D) dont l'Université Stendhal-Grenoble3 –et en son sein le laboratoire LIDILEM– était l'établissement coordinateur. J'évoquerai d'abord les travaux préliminaires, qui ont permis de déterminer les options méthodologiques, en particulier autour du scénario d'une tâche de compréhension écrite et du dispositif d'aides associé. Je me centrerai ensuite sur ce dispositif, ses contenus et modalités d'accès, avant d'élargir cette étude, sur le mode comparatif, à d'autres réalisations multimédias dédiées à l'intercompréhension en tant que compréhension plurilingue. Une caractérisation méthodologique de ces réalisations et des approches qui les sous-tendent conclura cette partie.

CHAPITRE 1. Premières expériences de formation à l'intercompréhension

Arrivé à ce point du dossier, rompant le récit chronologique de la recherche, au moins dans l'enchainement de ses différentes phases, un retour en arrière s'impose. En réalité, l'approche contrastive que j'ai évoquée dans la partie précédente, n'est pas seulement issue de l'étude des stratégies empiriques de construction du sens et de la comparaison des systèmes. Dans le même temps,

plusieurs expériences d'enseignement ont été conduites avec des étudiants, soit, en ce qui me concerne, dès l'année universitaire 1993-1994, c'est-à-dire un an après l'achèvement du DEA. C'est sur cette expérience que j'aimerais revenir dans ce chapitre à travers l'évocation de trois travaux, dont la diffusion, cependant, est restée limitée à la mise en ligne et à la diffusion interne sur papier : Doc2, Doc3 et Doc4. Je constate aujourd'hui que les données recueillies à cette occasion ont été insuffisamment valorisées. Sans doute peut-on voir là une manifestation supplémentaire de la difficulté à créer à la fois l'objet de la recherche et son terrain, tout en devant en assurer la diffusion sous ses différentes facettes : communication, publications, formation de formateurs… Les deux premiers chapitres de la présente partie me permettront de combler quelque peu ce déficit de valorisation.

En 1993-1994, puis à nouveau l'année suivante, j'ai donc eu l'occasion de mettre en place une formation expérimentale à la compréhension écrite de l'espagnol à l'intention des étudiants de français langue étrangère (licence et maitrise[66]), dans le cadre de ce qui s'appelait alors la « langue inconnue ». L'espagnol, en tant que langue voisine du français, dérogeait aux habitudes en vigueur d'opter pour des langues non-apparentées (grec, hongrois, arabe, bulgare…), mais le caractère original de l'approche, avec « dissociation des compétences » (Doc6), était censé compenser ce décalage. Conduite parallèlement à ma thèse, cette expérience a permis de tester des démarches pédagogiques et a contribué à la mise au point d'un dispositif d'aides. Elle complète ainsi, conformément à l'orientation finalisée de la didactique, le recueil et l'analyse de l'activité métalinguistique. Elle a aussi permis de lancer une réflexion (voir aussi Dabène, 1995, Bib12, 13) qui serait reprise, quelques dix années plus tard environ, sur les modalités et les conditions de l'insertion curriculaire des formations à l'intercompréhension.

Organisée sur 8 séances de deux heures, à raison d'une séance par semaine, cette formation visait des objectifs à la fois langagiers et didactiques (Doc3: 2). Du point de vue langagier il s'agissait d'être capable en fin de formation de comprendre de petits textes de presse issus de différentes rubriques (faits divers, société, actualité, interviews…), soit une capacité proche de ce qui a été défini depuis dans le Cadre commun de référence (p. 57) aux niveaux A2+ (« peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. »), voire B1 (« peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau

[66] Auxquels se sont joints quelques étudiants de l'option didactique des langues de licence.

satisfaisant de compréhension »). Du point de vue didactique, il s'agissait pour les étudiants, à travers cette expérience et l'auto-observation qu'elle supposait, à la fois de mieux connaitre l'habileté de compréhension écrite (interactions des processus, réactions psycho-affectives) et de porter un regard introspectif sur un certain nombre de phénomènes liés à l'apprentissage des langues apparentées (transferts, connaissances préalables, inférences, réflexion sur les langues) et à la situation d'apprentissage en question (rôle du groupe, diversité des activités, accès aux aides…). Il s'agissait en somme, de proposer des tâches de lecture variées, tant du point de vue des textes que des démarches ou scénarios de lecture, ou encore des modalités d'aide à la compréhension. On trouvera une présentation détaillée du syllabus de la formation en Doc2 (pp.3-4).

Les textes utilisés mettaient d'abord à profit des faits divers de presse dont le ressort, toujours de l'ordre du surprenant, de l'atypique ou de l'extraordinaire dans le quotidien, passe néanmoins du dramatique, à final plus ou moins heureux (« Muerte en directo » ; « Jessica » ; « Un toro embiste a un niño en el encierro de un pueblo de Madrid »), à l'insolite (« Una mujer 'vota' introduciendo en la urna un sobre con 20.000 pts » ; « Increíble broma de estudiantes al servicio de Correos italiano »). D'autres textes de presse renvoient plutôt à des phénomènes de société et des faits civilisationnels espagnols (sécurité sur la voie publique avec « Flores peligrosas para los turistas » ; relations intergénérationnelles avec « El 70% de los menores de 29 años vive en casa con sus padres » ; mœurs et santé publique avec « Varias farmacias de Madrid negarían la venta de condones a Magic Johnson » ; croyances et superstitions avec « 30 pueblos de Soria toman parte en una rogativa para que llueva »). Enfin me suis-je même permis de proposer, sur la fin de la formation, des textes n'appartenant pas à la presse écrite : une nouvelle argentine de Silvina Ocampo (« Mimoso ») et deux enregistrements, l'un audio (une blague argentine « Pecador »), l'autre audio-visuel (un bref reportage « Cristina Hoyos en París »), dont la transcription était rapidement fournie.

Concernant les scénarios de lecture, la diversification a touché les modalités d'anticipation des contenus et d'appréciation de la première compréhension, la finalité des tâches de compréhension –et donc les « projets de lecture »– (repérer des informations, exécuter des instructions, réaliser une représentation graphique, traduire des segments, résumer des contenus, mimer une scène…), et enfin les modalités d'exploitation des lectures et de médiation sémantique : travail individuel ou en groupes de 2, 3 ou plus, activité de surlignage, repérage, triage des unités et segments transparents et opaques, formulation de demandes d'aides, sélection et

consultation d'aides mises à disposition. En outre, une tâche laissait aux étudiants la possibilité de choisir le texte et l'exploitation qui en était faite. Les modalités de l'introspection et de l'auto-observation ont également fait l'objet de diverses scénarisations (questionnaire, présentation à deux, entretien collectif enregistré, rapport individuel).

Les comptes rendus des participants constituent un bilan provisoire faisant apparaitre des jugements et perceptions, en somme des représentations qui s'avèrent aujourd'hui pertinentes et prémonitoires (Doc28), notamment en termes de relation entre motivation initiale, motivation « continuée » (durant la formation), et auto-évaluation finale (bilan des acquis et jugement global). Des appréciations positives apparaissent comme la satisfaction pour les types textuels et discursifs choisis (mis à part la nouvelle), l'effet rassurant du groupe face à l'insécurité cognitive générée par les tâches de compréhension dans une langue inconnue, ou encore l'unanimité quant à l'intérêt métacognitif de la formation (perfectionnement des stratégies de lecture-compréhension, meilleure connaissance du profil personnel). Je ne m'attarderai néanmoins ici que sur les impressions plutôt négatives, seules susceptibles de permettre une amélioration ultérieure de la formation. On relève ainsi :

- le fait que des attentes trop importantes sur le plan langagier (au-delà de l'habileté de compréhension écrite par exemple) peuvent donner suite à frustration et déception ;
- la reconnaissance d'une sous-estimation initiale des difficultés de cette langue ;
- le sentiment que la réussite dépend beaucoup de l'intuition mais que, d'une part, celle-ci est aléatoire et difficilement contrôlable et que, d'autre part, on peut se demander à terme ce que l'on sait de la langue espagnole (et qui risque d'être vite oublié) ;
- une incrédulité méthodologique (l'approche est parfois considérée comme un peu déroutante, pas de perspectives de communication…) ;
- un scepticisme quant à l'insertion curriculaire et les perspectives d'avenir de ce type d'approche méthodologique dans les formations en langues.

Voilà donc une expérience que j'aurais pu mettre plus sérieusement à profit, mais deux raisons, l'achèvement de la thèse d'une part, le passage au multimédia d'autre part, m'ont en fait orienté vers d'autres problématiques. Au niveau de la thèse, les données issues de cette expérience n'ont pas été mises à profit. Il aurait fallu y consacrer un chapitre entier pour présenter la formation, le rôle qu'y jouait la

réflexion métalinguistique et les résultats obtenus, ce qui s'est avéré impossible dans les temps impartis. Concernant le passage au multimédia, si cette expérience a largement inspiré la mise au point de la méthodologie développée dans les cédéroms, le fait de passer d'une situation d'apprentissage classique en groupe présentiel à une situation d'apprentissage individuelle en autonomie, a modifié de manière consistante les données du problème. Ce sont également ces deux raisons, ainsi que les modifications dans les obligations de service puisque je passais du statut d'allocataire-moniteur à celui d'ATER[67] en septembre 1995, qui ont fait que l'expérience n'a fonctionné que deux ans (93-94 et 94-95). Dès 2003 toutefois, dans le cadre de la mise en place du LMD, la question des formations à l'intercompréhension s'est posée à nouveau. Dans le même temps, en relation avec les dispositions du Cadre commun de référence, la mise en place de formations plurilingues s'est développée (voir par exemple Bailly *et al.*, 2003). Les questions soulevées par la mise au point de véritables formations plurilingues à l'intercompréhension, leur insertion curriculaire, la création de *sillabi* et la formation de formateurs, seront abordées dans les parties 3 et 4 de ce dossier. Je montrerai qu'il est notamment indispensable de travailler autour des représentations sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues, notamment sur ce qu'implique l'acceptation d'une approche par compétences dissociées (voir Matthey, 2005 ; Chardenet, 2005b ; Melo *et al.*, 2005). Dans l'immédiat, je développerai ce qui était l'objectif principal de cette formation, à savoir la mise au point du dispositif d'aides.

[67] Attaché temporaire d'enseignement et de recherche.

CHAPITRE 2. Conception didactique d'un dispositif d'aides à la compréhension plurilingue

Je me propose ici de retracer le processus d'élaboration du dispositif d'aides à la compréhension qui s'est ensuite concrétisé sur les cédéroms pour francophones. La recherche dans mes archives, numériques et papier –et la transformation laborieuse de fichiers Word pour MacIntosh, datant de plus de 10 ans, en fichiers Word pour PC puis en pdf–, m'a conduit à renouer les fils du processus de conception pour essayer de retrouver les motifs des décisions, les raisons de certaines difficultés, les enjeux du moment… Il s'agit donc d'un travail narratif, récapitulatif et introspectif qui pourrait présenter un certain intérêt pour la suite des travaux sur l'intercompréhension, que ceux-ci concernent la mise au point de contenus d'apprentissage pour l'intercompréhension, la formation de formateurs et de concepteurs, ou l'encadrement de recherches.

Protocole de recherche

Une première version du fichier d'aides a été mise au point dès 1993 en prenant appui sur l'étude de l'activité métalinguistique et sur d'autres travaux visant l'élaboration d'un dispositif d'aides à la compréhension de langues romanes peu ou pas connues, notamment les travaux pilotés par l'équipe chilienne "Lingua sur", et ceux menés dans le cadre du projet Galatea par Masperi sur l'italien pour francophones et dont elle fera une présentation plus tard en 1998 dans sa thèse (Masperi, 2000, Bib16, chapitre 5 et annexes 9 à 24). Doc2 en présente la genèse. Doc4 pour sa part en expose les principes et les contenus et précise les options méthodologiques qui prévalent pour cette médiation métalinguistique. Plusieurs grammaires ont ainsi été mises à contribution –ou le seront au fur et au mesure de leur publication au cours du processus de conception qui s'étale jusqu'en 1999–, en particulier la « Grammaire explicative de l'espagnol » (Pottier *et al.*, 1995), la « Gramática comunicativa del español » (Matte Bon, 1995) et la « Grammaire du sens et de l'expression » (Charaudeau, 1992), ainsi que des grammaires d'usage (Gerboin et Leroy, 1991 ; Bouzet, 1986 ; Coste et Redondo, 1965 ; Alcina et Blecua, 1989).

Un des objectifs des formations expérimentales mentionnées plus haut était d' « observer les circonstances dans lesquelles ces zones [ndr : de non-coïncidence de deux systèmes linguistiques, mise en évidence par analyse contrastive] constituent vraiment des résistances à la compréhension » (Doc4 : 2). Cette observation a donné lieu à un véritable processus d'élaboration interactif du fichier d'aides, en ce sens

que ses différentes versions étaient testées auprès des étudiants, et/ou confrontées à leurs besoins et attentes. Ainsi, lors de l'expérience de formation, avant même de le proposer aux étudiants, il leur a été demandé de formuler des demandes d'aide métalinguistique, « au sujet de l'organisation de la langue espagnole », susceptibles de les aider à mieux comprendre le texte. Puis le fichier a été laissé à disposition en situation de lecture-compréhension, et j'ai cherché à repérer l'effet de sa consultation sur la construction sémantique (par comparaison de la représentation mentale verbalisée avant et après) (Doc2 : 3-4 et annexe 1). L'identification des demandes et l'appréciation des effets de la consultation ont ainsi permis, par confrontation des interprétations réalisées à divers moments et du contenu des fiches d'aides consultées, d'ajouter de nouvelles rubriques au fichier, de modifier des titres, des explications (Doc2 : 3).

Atouts et limites d'une recherche participante en didactique

Avec le recul, cette recherche, ancrée dans une situation véridique d'apprentissage –contexte de nature "écologique" dirait-on aujourd'hui–, m'apparait d'un grand intérêt du point de vue du but recherché, celui de la conception d'un outil pédagogique inédit. La procédure mériterait d'être reprise, notamment dans le cadre des sessions de formation actuelles à l'intercompréhension sur la plateforme Galanet, afin de mettre au point les modalités d'accès aux aides et ressources y figurant, et peut-être les compléter et en créer de nouvelles, en particulier pour les genres textuels spécifiques auxquels sont confrontés les étudiants (forum, clavardage, divers documents pointés ou prélevés sur internet). J'aurai l'occasion d'évoquer cette question dans la troisième partie du dossier. Du point de vue de la méthodologie de recherche, il est vrai qu'une telle procédure présente des spécificités qui peuvent rebuter les jeunes chercheurs, ce qui, d'une certaine manière, fut mon cas puisque, comme je l'ai mentionné, je n'ai pas cherché à intégrer ces données et leur analyse dans ma thèse. Certes, ce double statut simultané d'enseignant et de chercheur présente des risques indéniables. Mais il présente aussi des atouts indiscutables à condition de bien vouloir se prémunir contre un certain nombre d'erreurs ou dérives à éviter absolument :

- perdre du temps d'enseignement à cause des exigences de la recherche,
- faire réaliser aux apprenants des activités qui, de toute évidence, ne leur apportent rien du point de vue de l'apprentissage,
- parler de cours expérimental,

- centrer l'analyse sur la seule évaluation générale de la formation et/ou son compte rendu narratif sans recul théorique, ni problématisation, ni protocole rigoureux de recueil de données et d'analyse.

Ainsi convient-il de prendre les précautions suivantes :

- faire reconnaitre aux étudiants le double rôle d'enseignant et de chercheur, en leur expliquant clairement qu'en classe ils ont affaire à l'enseignant, le chercheur exerçant en dehors (préparation des activités et du recueil de données associé, analyses) ;
- contrôler les conditions du recueil –puisque toute activité constitue un protocole de recueil de données potentiel– en le préparant minutieusement, y compris l'archivage ;
- garantir l'interprétabilité des données (en recueillant et archivant les données issues du contexte) ;
- prouver aux apprenants que l'apprentissage ne peut que bénéficier d'une telle situation, par exemple en montrant que les activités et supports d'enseignement, voire le scénario pédagogique, sont issus de la recherche ;
- montrer que la recherche ne se fait pas aux dépens de l'enseignement (notamment sans perte de temps, quitte à prendre du temps ailleurs si nécessaire) ;
- exposer clairement les objectifs de la recherche et donner toute garantie aux apprenants en matière de répercussion sur leur évaluation ;
- penser suffisamment la problématique pour éviter une évaluation générale du cours et un rapport de recherche se limitant à un compte rendu factuel.

Il revient donc à l'"enseignant-chercheur simultané" de gérer cette situation particulière, de mettre en confiance les apprenants, de leur montrer qu'ils ne peuvent être que bénéficiaires d'une telle situation.

Structure et contenus du dispositif d'aides

Pour revenir au fichier d'aides, la version papier la plus élaborée est celle du cours 1994-1995 (celle dont il est question dans Doc6 : 152), disponible sur Galanet[68]. Elle présente un sommaire organisé en trois grandes parties divisées à leur tour en chapitres puis en rubriques ou fiches :

1. Comment résoudre des difficultés de compréhension d'ordre lexical ?

[68] www.galanet.eu/publication/fichiers/Fichier_1995.pdf

2. Comment résoudre des difficultés de compréhension d'ordre morpho-syntaxique ?
3. Comment trouver des indices de sens au niveau du texte pris dans sa globalité ?

1. Trois chapitres composent la première partie dédiée aux aspects lexicaux, soit autant de "passerelles" entre français et espagnol, avec quelques références à l'italien et au portugais, ainsi qu'au latin et, très ponctuellement, à d'autres langues (anglais, allemand…).

Le premier chapitre est intitulé "bricolage phonético-lexical". C'est une dénomination que je me suis employé à justifier (Doc4 : 6) en prenant appui sur le fait qu'il correspond à des initiatives observées chez les lecteurs qui cherchent à faire fonctionner les analogies « par intuition et tâtonnement sur les graphies (tout en évoquant parfois la prononciation possible) et en fonction des plausibilités du contexte » (*ibid*.). Il s'agit d'opérations réalisées en général en synchronie, avec de rares prises en compte de l'étymologie (le latin quelquefois) ou de l'évolution phonétique. Les aides proposées dans ce chapitre visent précisément à soutenir et développer cette activité spontanée en apportant des informations de deux types :

- grapho-phonologiques et orthographiques, comme par exemple avec « A1. Devez-vous lire le texte à voix haute pour vous-même? » qui permet, à l'instar du 4è tamis de EuroComRom (Meissner *et al.*, 2004: 211, Bib25) et du chapitre A de la grammaire contrastive de Eurom 4 (Blanche-Benveniste *et al.*, 1997 : 557 *et sq*., Bib16), de faciliter une oralisation (ou sub-oralisation) qui peut s'avérer fructueuse pour la construction du sens,
- des éléments de phonétique diachronique, ou ce que nous avons appelé plus haut, la voie philologique, dite ici phonético-lexicale, à partir d'indices graphiques dans la langue cible.

Ainsi les phénomènes phonétiques à l'origine des changements au fil du temps dans les langues romanes (palatalisation, assibilation, sonorisation/assourdissement, vocalisation, assimilation, diphtongaison) sont-ils mis à profit dans des fiches pratiques vulgarisées, parfois avec quelques références explicites à ces phénomènes et sous des titres qui se veulent légers et attrayants, comme par exemple dans « **A6**. Vibrer ou ne pas vibrer » :

> Bien des sons que nous prononçons sont très proches les uns des autres. Ainsi, certains ne se distinguent que par la vibration des cordes vocales.
> • C'est le cas de [k] de *cri* et [g] de *gris*. Le premier est dit sourd (sans vibration), le 2ème est dit sonore (avec vibration). C'est aussi le cas du [t] de *trois* et du [d] de *droit*.

> Dans le cas des langues voisines comme le français et l'espagnol, il ne faut pas hésiter à jongler entre ces sons très proches pour retrouver l'unité équivalente.

Et les exemples de **deuda**//*dette*, **gritar**//*crier*, **mudar**//*muter* sont donnés. Afin toutefois de limiter la glose descriptive et explicative, priorité a été donnée dans ces fiches, à des tableaux interlinguistiques comparatifs que l'étudiant est appelé à compléter comme ici dans « **A13**. Des fins de mots qui se ressemblent » :

> On constate qu'à de nombreux mots français finissant par le son [j] (appelé "yod" et prononcé "yeu") l'espagnol offre un équivalent avec la lettre "j" (prononcée un peu plus à l'arrière que notre [ʀ], c'est la fameuse "jota" [x] à prononcer "Rota")

	ESPAÑOL	FRANÇAIS	Latin	Italien	Autres langues
positions finales	"**jo**" ou "**ja**" ⇐ /**xo**/ ou /**xa**/……	⇒ /**j**/			
	ore**ja**	ore**ille**			
	hino**jo**	fenou**il**			
	pare**jo**	pare**il**			
	vie**jo**	vie**il**			
	o**jo**	✍……			

Une seule fiche de ce chapitre, dont la portée lexicale reste toutefois limitée, est plus explicite en termes de justifications de l'évolution phonétique, même si, comme cela est dit, elle n'invoque qu'une loi phonétique très générale. Il s'agit de la dernière, « **A14**. Des inversions peu orthodoxes… les métathèses! » :

> On donne le nom de métathèse au déplacement d'une ou plusieurs valeurs sonores au sein d'un mot. Ce déplacement est surtout fréquent pour les consonnes [r] et [l].
>
> Il s'agit d'un phénomène "naturel" auquel est porté tout locuteur d'une langue à cause d'une loi phonétique très générale et pour ainsi dire universelle : **la loi du moindre effort articulatoire**. Cette loi est responsable de multiples évolutions des langues. C'est elle qui pousse nombre de francophones à dire *inf**r**actus [ɛ̃fʀaktys] au lieu de infa**r**ctus [ɛ̃farktys]. Ce qui constitue en l'occurrence une métathèse par déplacement du [ʀ].
>
> Dans le texte **Muerte en directo,** vous en avez un qui passe inaperçu puisqu'en français il existe tel quel, **palabra** // *palabre* , pour la simple raison qu'il a été emprunté à l'espagnol au XIIè siècle…! En fait **pa**l**ab**r**a** < pa<u>r</u>ab<u>l</u>a < pa<u>r</u>ábo<u>l</u>a, par inversion des deux consonnes concernées.
>
> Si cela n'était pas utile ici, c'est toutefois une chose à savoir car ça peut vous servir dans de nombreuses occasions, par exemple:
>
> • **milagro** < miraglo < miráculu // ✍……
> • **viernes** < vienres < véneris // ✍……

Le deuxième chapitre, intitulé "passerelles morpho-lexicales", amorce une morphologie dérivationnelle comparée. Il s'agit de donner aux étudiants des éléments pour faciliter les rapprochements des affixes[69], tout en attirant leur attention sur un

[69] La thèse de Omar Colombo, sous ma co-direction, porte précisément sur ces aspects sous un angle comparatif français-italien étendu à l'habileté de production. Son titre est « L'apprentissage et l'emploi des suffixes évaluatifs en italien langue étrangère : besoins langagiers et difficultés en compréhension et en production ». J'avais auparavant dirigé son mémoire de master 2 (2005) que la thèse prolonge et développe « L'apprentissage des suffixes évaluatifs de l'italien par des débutants francophones ; le phénomène des transferts interlinguistiques et intralinguistiques ; l'interlangue. »

certain nombre de spécificités : valeur méliorative ou péjorative de certains suffixes, suffixes divergents entre congénères (dits parographes dans la première partie de ce dossier), absence de suffixe dans le congénère.

Le troisième chapitre, portant sur les "passerelles sémantico-lexicales", regroupe les autres aides concernant le niveau lexical et visant à encourager les transferts inter- et intralinguistiques :

- par comparaisons multilatérales : « **C1**. Peu importe la source pourvu qu'on ait le sens ! »),
- par glissement sémantique (« **C2**. Comment glisser du sens d'un mot à un autre ou, dérivez, mais ne vous échouez point ! »),
- grâce aux connaissances préalables dans d'autres langues (« **C3**. Vous en savez plus que vous ne croyez… ») ou dans d'autres registres –soutenus, archaïques, régionaux, argotiques…– du français (**C4**. Des ressources pourtant bien de chez nous…!).

Dans toutes ces fiches, des exemples sont donnés et des unités adéquates sont ciblées dans les textes pour faciliter la tâche des étudiants et ne pas en rester à des conseils d'ordre général. Cinq autres fiches relèvent ouvertement de ce type de conseil :

- « **C5**. Des faux-amis de "première et de seconde main" », conformément à notre analyse lexicologique contrastive (*cf. supra*, ou Doc4), incite à relativiser le problème des "faux-amis" en signalant leur nombre limité (141 selon Mariani et Vassivière, 1992, Bib4), leur fréquence somme toute limitée, en ajoutant que le contexte permet souvent d'éviter ou de corriger les fausses analogies, et que leurs conséquences sont de toute façon fréquemment fort limitées.
- « **C6**. Le lexique irréductible », invite de son côté à ne pas se focaliser sur les unités opaques des textes, celles qui résistent aux stratégies émanant des autres fiches. On a là un conseil stratégique comparable à la « technique du "mot vide" » préconisée par Eurom4 (1997 : 76, Bib16 ; Castagne, 2001: 6). Toutefois, le fichier d'aides pointe au fil des textes les unités opaques les plus fréquentes (mots grammaticaux, vocabulaire courant, ce que EuroComRom désigne comme le "lexique de profil"), afin de demander aux étudiants, au terme d'une lecture et de la tâche associée, d'en noter la signification, soit grâce aux inférences produites au cours de la lecture, soit au moyen d'un dictionnaire[70].

[70] Aujourd'hui on pourrait ajouter l'adresse d'un dictionnaire en ligne et gratuit, comme par exemple www.elmundo.es/diccionarios/

- « **C7**. Savoir réinvestir les acquis » et « **C8.** Les multi-occurrences » invitent pour leur part à prendre en compte les apparitions d'une même unité (mot ou morphème) au fil des textes ou bien dans un même texte. Pour faciliter cette stratégie, les occurrences sont pointées (référence texte et ligne).
- Enfin « **C9.** N'hésitez pas à faire des associations d'idées » constitue une incitation à l'inférence lexicale dans un champ thématique ou lexical donné.

Dans les deux cas, l'étudiant est là aussi invité à compléter et enrichir ces fiches au vu des exemples rencontrés dans les textes

2. Cinq chapitres composent la deuxième partie consacrée aux aspects grammaticaux et dont les titres sont les suivants :

- Les passerelles verbales.
- Les passerelles syntaxiques au fil du texte.
- Autour des pronoms.
- Sur quelques autres catégories grammaticales.
- Le lexique grammatical.

L'étude des stratégies empiriques de contruction du sens a mis en évidence (*cf*. première partie de ce dossier et Doc4, Doc7, Doc8, Doc13) le rôle prépondérant accordé à la sphère verbale dans la recherche d'indices sémantiques au niveau morpho-syntaxique. Huit fiches y sont consacrées dans le premier chapitre. En premier lieu une fiche visant à faciliter l'identification des unités verbales (« **D1**. Comment trouver les verbes »), se limitant toutefois à quelques conseils généraux sur l'ordre des mots et l'importance des terminaisons (les principales terminaisons des verbes réguliers y sont données), et complétée par plusieurs fiches, de présentation générale du système verbal espagnol (**D4**) et d'aide à la reconnaissance des formes verbales composées (**D5**), des constructions avec semi-auxiliaires (**D6**), ou encore des racines des verbes irréguliers (**D7**) et en particulier des allomorphes de **ser**, **estar**, **haber** et **tener** (**D2** et **D3**), et enfin, d'aide à l'interprétation des désinences spécifiques comme celles de l'impératif négatif (**D8**). Rapidement, toutefois, j'arrivais au constat que de petits exercices d'identification du verbe dans des phrases présentant quelques difficultés, de ce point de vue, pour des francophones, s'avéreraient préférables. C'est ce qui serait mis en œuvre dans les cédéroms.

Le deuxième chapitre rassemble les fiches concernant la structure syntaxique, destinées à faciliter la catégorisation des unités phrastiques. Bien sûr la comparaison est bilingue et se limite à rassurer le lecteur sur la parenté des structures syntaxiques

des deux langues, donc sans aller aussi loin dans la comparaison et l'identification de structures communes que le 5ème tamis de EuroComRom (*op. cit*. : 225) par exemple (ou, dans une moindre mesure, le chapitre B1 de Eurom4, *op. cit*. : 587). En revanche les cas particuliers qui dérogent à la similarité structurelle sont tout de suite pointés (*cf*. **E1** par exemple). Il en va de même pour le groupe nominal adjectif+nom (**E2**) dont la fiche donnant des précisions sur la présence ou non de l'article devant le nom pourrait être rapprochée (**G1**). Le chapitre est complété par trois autres fiches, l'une concernant la mise en relief (**E3**) une autre ciblant le repérage des anaphores au fil du texte (**E4**) et une dernière les marques du genre (**E5**). La présence de ces deux dernières fiches dans ce chapitre est du reste discutable. Puisque les choix anaphoriques relèvent de la mise en discours, E4 devrait probablement être incorporée à la troisième partie du fichier. Quant à E5 elle touche une question morphologique qui devrait lui valoir d'être intégrée aux passerelles morpho-lexicales.

Les 6 fiches du troisième chapitre (**F1** à **F6**) sont centrées sur la pronominalisation. Pour les catégories de pronoms abordées, une présentation succincte est faite avant de pointer les aspects particuliers qui peuvent poser des problèmes de segmentation et d'identification référentielle. Il en va de même dans le quatrième chapitre avec quelques autres catégories grammaticales (**G2** à **G5**, sur adverbes et différents types d'adjectifs). Dans certains cas cependant, ce sont ces aspects particuliers qui justifient l'existence même de la fiche (« **F4**. Recherche pronom personnel sujet désespérément…! », « **F2**. La redondance des pronoms personnels compléments d'objets indirects »).

Le cinquième chapitre est orienté vers les différentes catégories de relateurs : propositions (**H1**), connecteurs et autres mots de liaison (**H2**). Des recommandations sont données pour les localiser, les traiter comme d'autres unités lexicales, identifier leur valeur sémantique (temporelle, logique…) et des indications sémantiques visent à faciliter l'interprétation des unités trouvées dans les textes.

Enfin le sixième chapitre inventorie les moyens idiomatiques de l'espagnol pour réaliser des fonctions logico-sémantiques courantes comme l'expression de l'obligation, de l'habitude, de la conséquence. Le simple fait de les répertorier ainsi donne déjà un indice au lecteur.

3. La dernière partie regroupe quatre fiches consacrées aux traitements descendants. Trois d'entre elles visent à faire reconnaitre les types de texte et de discours (**J1** et **J2**) et, surtout, l'organisation textuelle (**J3**), et à en tirer les

conséquences. La dernière invite à tirer parti des connaissances personnelles préalables du ou des domaine(s) de référence activé(s) par le texte (**J4**).

Les fiches adoptent un ton qui se veut plutôt informel et, en tenant compte des travaux sur l'activité métalinguistique, cherchent à éviter les explications trop pointues, puisqu'elles ne sont pas destinées à des étudiants spécialistes de langue, de philologie ou de linguistique. Ce qui ne les empêche pas de vulgariser certains savoirs linguistiques, dans une perspective essentiellement synchronique comme nous l'avons vu. L'information linguistique contrastive y est le plus souvent présentée sous forme de tableaux et au moyen d'un certains nombre de symboles. Les segments représentatifs des explications contrastives données dans ces aides sont mis à profit pour inviter les apprenants à les interpréter/traduire. Le fichier fonctionne ainsi comme un répertoire préformaté où il est possible d'archiver des données linguistiques dans des rubriques prédéfinies.

Etablies provisoirement à partir de la consultation d'un nombre réduit de textes, la portée de ces fiches reste toutefois limitée et mériterait d'être étoffée par des apports plurilingues. Les intitulés des chapitres se démarquent des autres initiatives existantes puisqu'ils partent du point de vue du sujet en situation de compréhension des textes, et non pas de l'analyse contrastive elle-même, pour mettre en évidence les similarités (les tamis d'EuroComRom), ou les différences. Dans Eurom4, il n'y a que deux têtes de chapitre, syntaxe et morphologie, réunissant les « points de grammaire qui ont réellement fait difficulté » (Blanche-Benveniste, 1997 : 35). Ceux-ci portent sur les types de phrases, les différences dans les sujets et dans les compléments, l'emploi des relatives, les possessifs, les constructions des verbes (*ibid*. : 35-36). L'attention y est fréquemment attirée sur les aspects divergents dans au moins une langue sur quatre. Par exemple dans « constructions verbales impersonnelles » (*op. cit*.: 603), l'accent est mis sur le fait que « le français est la seule des quatre langues qui a toujours besoin de marquer un sujet ». C'est une approche relativement semblable que l'on retrouve dans le précis grammatical de la « salle des ressources » de la plateforme Galanet, en ce qui concerne les entrées de la table des matières et les premières fiches de chaque rubrique intitulées « bilans quadrilingues »[71]. En revanche, un certain nombre de précisions concernant une

[71] Le précis grammatical présente des contenus différents selon la langue source et la langue cible fixées par le participant. Celles-ci peuvent être modifiées à tout moment avec les petits menus déroulants en haut à droite du sommaire des catégories de la salle des ressources (en accès libre à tout « visiteur »), par exemple, en choisissant fr comme Langue 1 et pt comme Langue 2 puis en cliquant sur « Précis grammatical », on obtient des explications sur le portugais pour francophones.

langue cible donnée pour un locuteur d'une langue source particulière sont apportées par des fiches complémentaires dans chaque rubrique.

Cette question de la structuration des aides et de leur table des matières en soulève deux autres, sans doute plus importantes encore du point de vue pédagogique : les modalités d'accès et les démarches/scénarios d'utilisation. J'aborderai d'abord la première question avant de traiter la problématique du passage au multimédia, puis j'en viendrai à la question des démarches/scénarios d'utilisation dans le cadre d'une discussion sur la méthodologie d'enseignement de la compréhension plurilingue qui clora ce chapitre.

Modalités d'accès aux dispositifs d'aides sur support papier

Comment est-on amené à consulter le dispositif d'aides présenté ci-avant ? Est-on renvoyé précisément depuis un texte à une fiche susceptible de résoudre une difficulté de compréhension ? Si oui, par quel biais ? Peut-on y trouver la réponse à une question par une consultation autonome et directe (sans renvoi depuis un texte) du sommaire, d'un index… ? Est-on invité à le consulter avant ou après la lecture d'un texte ? Comment cela se passe-t-il dans d'autres dispositifs d'aides ?

Dans le cadre d'une réflexion sur une didactique des langues voisines et de l'intercompréhension, ces questions sont à mon sens capitales. Les modalités d'accès aux aides pourraient même être plus importantes que le dispositif lui-même. Au fil de mon parcours, j'ai testé différents procédés d'accès. On peut dégager à mon sens quatre types de modalités :

1. la consultation autonome et directe,
2. la consultation dispensée par l'enseignant,
3. la consultation "fléchée" simultanée, c'est-à-dire faisant usage d'un système de référencement depuis le texte,
4. et la consultation séquentialisée, c'est-à-dire guidée par l'exécution d'activités ciblées à un moment donné de la séquence d'apprentissage.

Ces quatre types de modalités se retrouvent dans les dispositifs d'aides mis en place par les différents projets se réclamant de l'intercompréhension en langues romanes. En voici un rapide panorama incluant ma propre contribution à certains de ces projets :

1. Dans la méthode Eurom4 c'est l'enseignant[72] qui dispense les aides, mais seulement à la demande. Cette modalité est directement liée à la scénarisation de l'activité de lecture-compréhension dans cette méthode puisqu'il est recommandé à l'enseignant, dès le début de l'activité de traduction d'un texte dans une langue donnée[73] –nécessairement « approximative » (*op. cit.* : 72, 73, 77)–, de fournir des tableaux quadrilingues lorsque les étudiants font des demandes d'explication grammaticale (*ibid.* : 72). Il en va de même à la fin de la traduction d'un passage : « s'il y a des questions sur la grammaire ou le vocabulaire, on fournit des réponses et des documents quadrilingues ». Pour chaque passage, la méthode fournit, à l'intention de l'enseignant, des aides de cinq types : phrastique ("Nota Bene"), sur « l'ordre des constituant majeurs de la phrase » (*ibid.* : 89), une liste du vocabulaire difficile ("Lexicon") traduit dans les trois autres langues « selon la signification qu'ils ont dans le texte » (*ibid.* : 90), le signalement d'éventuels "faux-amis" ("Semantica"), puis trois listes de renvois, à partir d'unités du texte, à des rubriques de la "grammaire contrastive" incluse dans la méthode ("Morphologia", "Syntaxis" et "Encyclopaedia").

2. Les modalités d'accès aux aides dans l'ouvrage fondateur du projet EuroComRom, les 7 tamis, sont fondées sur un tout autre principe : celui d'une consultation séquentialisée et guidée des tamis, le plus souvent avant même la lecture. Au vu de la structure du livre en effet, les lectures proposées semblent constituer des travaux dirigés de pratique d'un tamis (par exemple p.159 et *sq*. sur le lexique pan-roman) à partir de textes fabriqués ou d'extraits choisis. C'est la raison pour laquelle il s'agit plus d'un cours que d'une méthode. Il est vrai que l'éventail de langues ciblées est plus large puisqu'il inclut également le catalan et le roumain. D'ailleurs, on note que pour les textes dans cette dernière langue, les modalités d'explication (et donc d'accès aux aides) se modifient puisque, par exemple page 161, le texte roumain est expliqué/analysé (et traduit) de manière linéaire pour « faciliter la construction de la grammaire spontanée » (p.160).

Dans un autre développement de EuroCom, la collection dirigée par Horst Klein, visant séparément et dans des ouvrages différents la compréhension de courts textes authentiques en espagnol, en italien, ou en roumain par des germanophones disposant du français comme « langue-pont » (Klein et Rutke,

[72] Il est question d'un "moniteur" dans la méthode, mais faute de précisions à ce sujet, je m'en tiendrai ici à l'utilisation générique du terme "enseignant".

[73] Les textes, des articles de presse « donnés tels qu'ils ont été publiés dans la presse hebdomadaire (sans les illustrations, avec quelques rares coupures) » (p.89), sont découpés en plusieurs passages qui doivent être traduits l'un après l'autre.

2005, pour l'italien ; Klein et Wegner, 2005, pour le roumain ; Klein et Stahlhofen, 2005, pour l'espagnol), ou « langue dépôt » (Klein, 2004b), l'accès aux tamis est conçue différemment.

En réalité deux types de modalités sont combinées dans cette collection :

- la première reprend le procédé en vigueur dans les œuvres littéraires originales annotées des collections dites "bilingues" que l'on trouve chez la plupart des éditeurs (voir recension des collections concernant l'italien pour francophones chez Masperi, 2000 : 151 *et sq*., Bib16) : texte original sur la page de gauche, annotations (ou traduction) sur la page de droite. Ces annotations, uniquement d'ordre lexical et regroupées sous le titre « Transferhilfen » (aide au transfert), sont de deux sortes :
    i. renvoi aux deux premiers tamis (lexiques international et pan-roman) avec congénères des mots ciblés dans les langues étrangères de référence du lecteur : l'anglais (considéré comme langue internationale), et le français ("langue pont" vers les langues romanes)[74] ;
    ii. identification comme « Profilwort » (mot de profil[75]) avec traduction en allemand.
- La deuxième modalité est celle d'une consultation séquentialisée post-lecture d'un récapitulatif des points saillants du texte en commençant par les aspects morphosyntaxiques puis en revenant sur deux aspects lexicaux (lexique de profil et lexique pan-roman) pour livrer quelques commentaires et explications.

Concernant la première modalité, on peut considérer qu'il s'agit là d'un type particulier de consultation "fléchée" simultanée, le fléchage se faisant par la simple co-présence du texte source et de l'aide dans le même champ visuel du lecteur, soutenu par une mise en forme adaptée[76].

---

[74] Dans une version multilingue, dénommée « Europa International » (Klein, 2004a), abordant l'une après l'autre six langues romanes, les mêmes modalités sont appliquées à ceci près que le lexique international est celui de l'anglais et de l'allemand, et le lexique pan-roman celui des autres langues romanes.

[75] Le "lexique de profil" dans EuroComRom est constitué par « l'ensemble des mots qui ne sont pas compréhensibles à partir d'une langue romane ou du vocabulaire international », mots considérés comme exprimant « le caractère spécifique, le profil d'une langue, comme fr. *beaucoup* ou esp. *alcázar* » (Meissner *et al*., 2004 : 255, Bib25).

[76] Les mots du texte repris sur la page de droite sont en gras, les sigles des tamis en majuscules, les analogies dans les langues de référence, ou "bases de transfert", en italiques.

3. C'est ce procédé de consultation "fléchée" simultanée que j'ai cherché à mettre en œuvre au cours de la deuxième année d'expérimentation du cours de compréhension écrite de l'espagnol (1994-1995)[77]. Les procédés utilisés l'année précédente (Doc2), l'accès dispensé par l'enseignant à la demande (première utilisation) et la consultation autonome et directe (deuxième, troisième et quatrième utilisations), n'avaient en effet pas donné entière satisfaction (Doc2 : 8), les difficultés de manipulation et de localisation des aides pertinentes pour résoudre des difficultés de compréhension restant importantes. C'est la raison pour laquelle un certain nombre de modifications ont été apportées de façon à chercher à entrer en syntonie avec l'activité cognitive du lecteur et lui offrir un dispositif qui, de par sa structuration et les titres utilisés, donne écho aux questions qu'il se pose sur le texte. C'est à ma connaissance le seul dispositif qui, pour une partie substantielle des fiches, adopte ce principe, toutefois insuffisamment affirmé à l'époque et qui mériterait d'être approfondi et étendu[78], puisqu'il confère à ce dispositif une particularité notoire : il facilite un accès autonome et direct aux aides recherchées par une simple consultation du sommaire, sans interdire bien entendu d'autres modalités d'accès comme la consultation "fléchée" simultanée. C'est ce procédé qui m'a paru le plus satisfaisant, ainsi qu'aux étudiants, et qui a retenu l'attention d'autres membres du projet Galatea, notamment Masperi qui explique que, dans son expérience centrée sur la compréhension de l'italien par des francophones débutants, « le renvoi au fichier se fait par "fléchage" à partir des articles […] au moyen d'un système de codes » (2000 : 424, Bib16). Ce procédé consiste ainsi à indiquer à proximité des segments susceptibles d'être concernés par une aide donnée, la référence de cette aide, comme dans cet extrait du texte « Muerte en directo » :

Conseils d'ordre général: A1, J1, J2, J3, J4.
Varios miles de espectadores que en la noche del lunes seguían un
C1 A2 A10/C3 C5 B1/D1
programa de debate de la televisión autonómica valenciana pudieron
D7
ver en directo cómo Vicente Dolz, uno de los médicos participantes en un
A8 <-E2->
espacio sobre curanderismo, sufría un infarto de miocardio que en pocos
A1 <-G1-> B2/C6 D1 C3
minutos le costaría la vida. Dolz había acudido a Canal Nueve en
E4 A11/D1 C1 D1/D3/D5 A8

[77] Rappelons qu'aucune des publications des autres projets sur l'intercompréhension, mentionnées dans ce dossier, n'était disponible à l'époque.

[78] Il serait d'ailleurs souhaitable à cet effet de placer en tête de sommaire les aides concernant le niveau textuel (J1 à J4 ci-dessus) puisqu'elles renvoient à un traitement descendant dont on sait qu'il est souvent atrophié en lecture en langue étrangère.

representación del Colegio Oficial de Médicos de Valencia.

Cette solution, comme celle mise en œuvre par Masperi (unités ciblées en gras et références entre parenthèses, 2000 : 555, Bib16), présente toutefois un inconvénient majeur, celui d'un fort parasitage paratextuel susceptible de nuire au processus de lecture-compréhension. Il reste qu'on avait là, sur format papier, l'application d'un principe hypertextuel[79] qui se répandait largement à l'époque dans le développement multimédia, et que, fort logiquement, nous allions mettre en œuvre dans les cédéroms, forts de l'intuition, qui serait ultérieurement confirmée par la recherche empirique, selon laquelle « les lecteurs tirent davantage profit des éléments non-linéaires d'aide sur écran que sur papier », car « la présentation sur écran diminue le cout cognitif de l'accès aux informations extérieures et favorise chez les étudiants la compréhension des textes » (Pudelko *et al.* dans Legros et Crinon, 2002 : 92).

[79] La notion d'hypertexte étant entendue ici au sens de système permettant d'accéder à une couche d'information principalement textuelle (d'après Pudelko et *al*., in Legros et Crinon, 2002 : 84).

CHAPITRE 3. Finalisation de la recherche par la conception multimédia

Approche comparative des dispositifs d'aides hypertextuels pour l'intercompréhension : modalités d'accès et contenus

L'observation qui clôt le chapitre précédent m'amène naturellement à considérer les modalités d'accès au dispositif d'aides à la compréhension sur support informatisé multimédia. Les fonctions hypertextuelles pour une consultation des aides "en ligne" sont évidemment très répandues (Pudelko *et al.*, *ibid.*). Mais, d'une part, elles se matérialisent avec des mises en forme, des ergonomies et des contenus fort différents d'une réalisation à une autre, d'autre part, les autres modalités n'en sont pas pour autant absentes. Je ferai là aussi un rapide tour d'horizon des modalités d'accès aux aides présentes dans les différentes réalisations ciblant la compréhension de langues apparentées, de manière simultanée ou consécutive, et devant, par conséquent, gérer une dispense d'information plurilingue[80]. Ma présentation reprendra l'ordre des projets abordés ci-dessus en la complétant d'autres réalisations (Iglo Project, Itinéraires romans) avant de détailler ce qui a été mis en oeuvre dans le cadre du projet Galatea. L'ordre suivi ne sera donc pas un ordre chronologique car les spécifications des cédéroms Galatea datent de 1996 et sont par conséquent antérieures à tous ces projets, mis à part peut-être le cédérom Eurom4 paru avec le livre en 1997 (Adam, 1997). C'est précisément par cette réalisation que je commencerai.

➢ **Eurom4** : comme le précise le bref aparté de "Présentation du matériel" (in "Documents" > "La méthode", version numérique du chapitre I du livre), le cédérom d'Eurom4 constitue une « édition informatisée » de « l'ouvrage édité sur papier », soit une transposition sur support multimédia à laquelle des enregistrements sonores des textes travaillés ont été ajoutés (outil "écoute"). Il est donc important de préciser que, pas plus que la version papier, il n'est conçu pour une utilisation en autonomie puisque il est indiqué que la méthode est « plus efficace si elle est guidée par un moniteur ». Je pense pour ma part que l'utilisation du cédérom, même par un moniteur rompu à la méthode, ne va pas de soi car, entre autres raisons, la linéarité du livre disparaissant, l'information est répartie différemment et il devient difficile de respecter le déroulement canonique de la séance, notamment la délivrance des

[80] C'est la raison pour laquelle je n'évoquerai pas d'autre projets visant la compréhension écrite d'une seule langue, comme par exemple « Reading French » de Brian Gill http://fis.ucalgary.ca/RF/RF.html (cité par F. Mangenot in Legros et Crinon, 2002 : 140) qui cible la compréhension écrite du français par des anglophones (voir Desmarais, 1998, chap.4, pour une recension, déjà ancienne toutefois). En tout état de cause, je n'y ai pas connaissance de modalités d'accès aux aides substantiellement différentes de celles évoquées ici.

aides à la demande. L'activité de traduction est transposée par l'existence d'une fonctionnalité appropriée qui permet la saisie et l'enregistrement pour soumission à l'enseignant (sur disquette). En revanche, dès que l'outil "étude" est ouvert, contrairement à ce qui est pratiqué en classe, c'est l'ensemble des aides existantes qui est mis à disposition comme on pourra le vérifier sur la saisie d'écran ci-après. La présence d'aides est, en effet, prédéfinie par le système et doublement "fléchée" :

- les segments pour lesquels une traduction quadrilingue est disponible sont soulignés. Cette fonction, transposition de la rubrique "Lexicon" de la version papier, est toutefois paramétrable (*cf.* "Option" dans menu déroulant) ;
- les numéros de ligne inscrits en rouge indiquent qu'au moins une des quatre autres rubriques de la méthode est renseignée (*cf. supra*, "Nota Bene", "Syntaxis", "Morphologia" et "Encyclopedia").

L'enseignant ne peut donc pas réguler l'activité de construction de sens de l'apprenant comme cela est prévu dans le « déroulement des séances » de la version papier (p. 72). C'est l'apprenant, face à l'écran, qui doit s'auto-réguler et limiter sa sollicitation d'aides au risque d'entrer en contradiction avec les objectifs pédagogiques, notamment le fait qu'on lui demande « de faire lui-même des hypothèses, en tenant compte du sujet de l'article et du contexte de la phrase » (p. 72), et de perturber ainsi la nature de l'apprentissage[81] et le scénario en trois étapes poursuivi (pp. 85-86)[82]. A moins que l'enseignant utilise le cédérom, avec un vidéoprojecteur, comme support d'une session collective de construction de sens, ce qui peut alors permettre, paradoxalement, de respecter plus scrupuleusement le déroulement préconisé des séances et la délivrance à la demande, instantanée mais contrôlée, des aides sollicitées. Pratique du « présentiel enrichi » (voir à ce sujet Doc19) qui serait en outre justifiée par la relative complexité des modalités d'accès aux aides et de leur paramétrage.

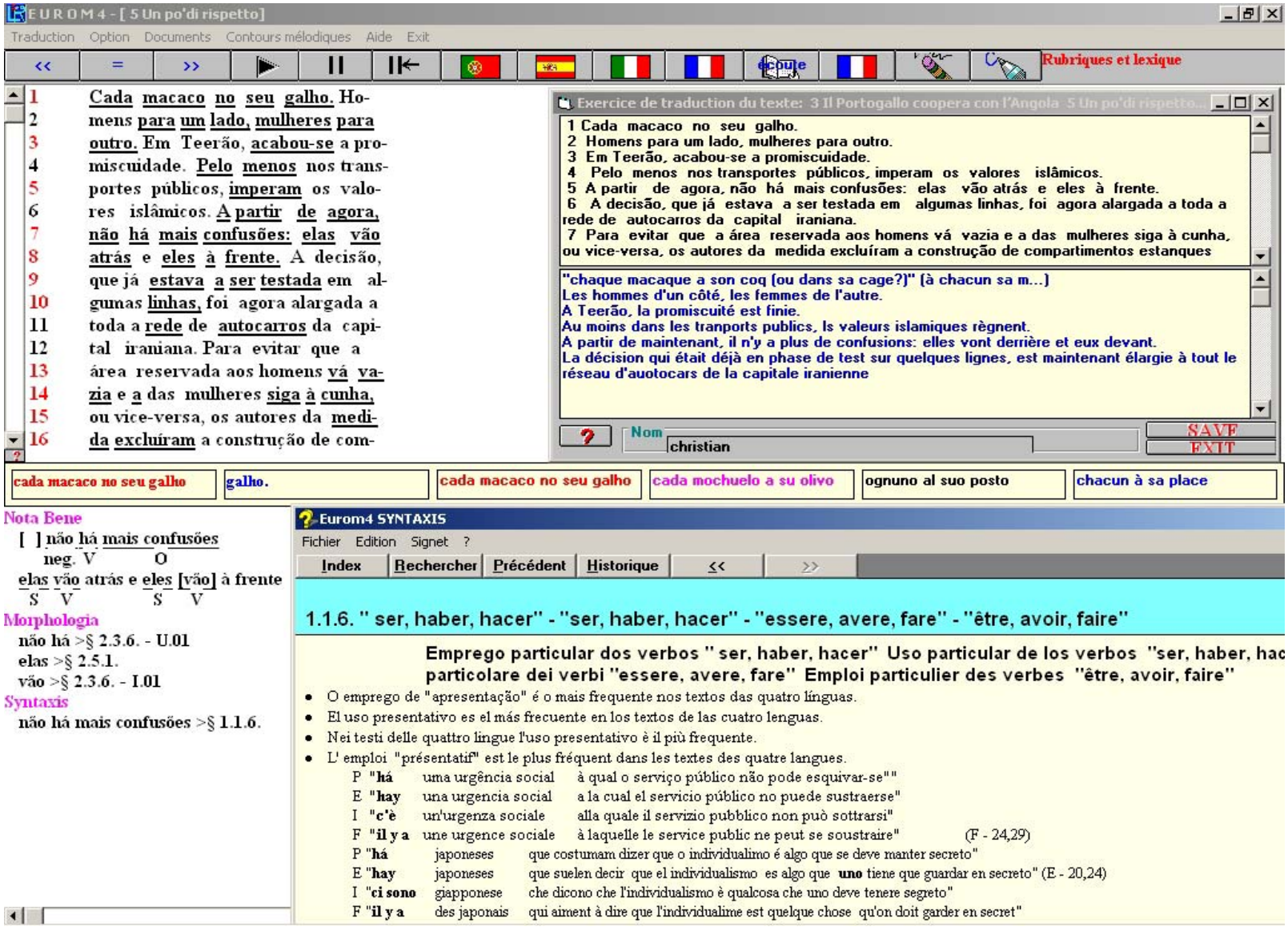
---

[81] Parce qu' « ils mémorisent beaucoup mieux les mots qu'ils ont trouvés par eux-mêmes que ceux qu'on leur a donnés » (p. 87).

[82] Etapes que je qualifierais, d'après Blanche-Benveniste et Valli (1997 : 36), d'étapes lexicale, comparative et analytique. A partir des observations de groupes d'apprenants utilisant la méthode Eurom4, ces trois étapes sont vues ainsi : dans la 1ère étape, l'apprenant est principalement occupé par la découverte du lexique et des graphies et ne se montre pas intéressé par la grammaire ; dans la 2ème étape, grâce à la comparaison et à l'intérêt naissant pour la construction des phrases, il peut « profiter de certaines explications grammaticales » comparatives entre les 4 langues (*ibid.*) ; la 3ème étape est vue comme celle d'un questionnement approfondi autour des faits de langue (re-)connus pour analyser les différences, au point qu'il peut être envisagé d' « orienter les débutants vers des grammaires usuelles de consultation » (*ibid.*).

On regrettera simplement alors, que la mise en forme des aides de la "grammaire contrastive" ne soit pas aussi lisible et efficace que celle de la version papier, lorsque l'information n'est pas dispensée au moyen de tableaux quadrilingues. Mais il s'agit là d'un problème d'ergonomie informatique qui dépasse mon propos immédiat[83]. Pour conclure sur le dispositif d'aides, il convient également de signaler que, pas plus que dans le livre, la méthode ne prévoit des aides contextuelles et ponctuelles sous forme d'indices pour trouver soi-même le sens des mots, ce que j'ai appelé, dans le cadre de Galatea, le niveau "opportuniste" (Doc15 : 780). On peut en déduire que dans Eurom4, c'est l'enseignant qui doit assurer l'aide à ce niveau, comme au niveau "fondamental" d'ailleurs (les synthèses et bilans de loin en loin), l'aide disponible ici concernant surtout, outre la traduction quadrilingue de certains segments, le niveau dit "général", celui d'une grammaire contrastive de la compréhension.

[83] Et il convient de rappeler que cette réalisation est déjà vieille d'une dizaine d'années, ce qui, à l'échelle de l'évolution informatique, est très ancien, et justifie pleinement ses faiblesses ergonomiques et navigationnelles. En revanche, il faut souligner la richesse et la complétude du contenu de son dispositif d'aides par rapport à la plupart des réalisations généralistes disponibles sur le marché qui se limitent bien souvent à un accès au dictionnaire (pour traduction ou définition en LE) et à une grammaire généraliste d'apprentissage, voire à une transcription pour la compréhension orale.


EUROM4 - [5 Un po'di rispetto]
Traduction Option Documents Contours mélodiques Aide Exit
Rubriques et lexique
1 Cada macaco no seu galho. Ho-
2 mens para um lado, mulheres para
3 outro. Em Teerão, acabou-se a pro-
4 miscuidade. Pelo menos nos trans-
5 portes públicos, imperam os valo-
6 res islâmicos. A partir de agora,
7 não há mais confusões: elas vão
8 atrás e eles à frente. A decisão,
9 que já estava a ser testada em al-
10 gumas linhas, foi agora alargada a
11 toda a rede de autocarros da capi-
12 tal iraniana. Para evitar que a
13 área reservada aos homens vá va-
14 zia e a das mulheres siga à cunha,
15 ou vice-versa, os autores da medi-
16 da excluíram a construção de com-
Exercice de traduction du texte: 3 Il Portogallo coopera con l'Angola 5 Un po'di rispetto...
1 Cada macaco no seu galho.
2 Homens para um lado, mulheres para outro.
3 Em Teerão, acabou-se a promiscuidade.
4 Pelo menos nos transportes públicos, imperam os valores islâmicos.
5 A partir de agora, não há mais confusões: elas vão atrás e eles à frente.
6 A decisão, que já estava a ser testada em algumas linhas, foi agora alargada a toda a rede de autocarros da capital iraniana.
7 Para evitar que a área reservada aos homens vá vazia e a das mulheres siga à cunha, ou vice-versa, os autores da medida excluíram a construção de compartimentos estanques
"chaque macaque a son coq (ou dans sa cage?)" (à chacun sa m...)
Les hommes d'un côté, les femmes de l'autre.
A Teerão, la promiscuité est finie.
Au moins dans les tranports publics, ls valeurs islamiques règnent.
A partir de maintenant, il n'y a plus de confusions: elles vont derrière et eux devant.
La décision qui était déjà en phase de test sur quelques lignes, est maintenant élargie à tout le réseau d'auotocars de la capitale iranienne
Nom
christian
SAVE
EXIT
cada macaco no seu galho
galho.
cada macaco no seu galho
cada mochuelo a su olivo
ognuno al suo posto
chacun à sa place
Nota Bene
[ ] não há mais confusões
neg. V O
elas vão atrás e eles [vão] à frente
S V S V
Morphologia
não há >§ 2.3.6. - U.01
elas >§ 2.5.1.
vão >§ 2.3.6. - I.01
Syntaxis
não há mais confusões >§ 1.1.6.
Eurom4 SYNTAXIS
Fichier Edition Signet ?
Index Rechercher Précédent Historique << >>
1.1.6. " ser, haber, hacer" - "ser, haber, hacer" - "essere, avere, fare" - "être, avoir, faire"
Emprego particular dos verbos " ser, haber, hacer" Uso particular de los verbos "ser, haber, hac
particolare dei verbi "essere, avere, fare" Emploi particulier des verbes "être, avoir, faire"
O emprego de "apresentação" é o mais frequente nos textos das quatro línguas.
El uso presentativo es el más frecuente en los textos de las cuatro lenguas.
Nei testi delle quattro lingue l'uso presentativo è il più frequente.
L' emploi "présentatif" est le plus fréquent dans les textes des quatre langues.
P "há uma urgência social à qual o serviço público não pode esquivar-se""
E "hay una urgencia social a la cual el servicio público no puede sustraerse"
I "c'è un'urgenza sociale alla quale il servizio pubblico non può sottrarsi"
F "il y a une urgence sociale à laquelle le service public ne peut se soustraire" (F - 24,29)
P "há japoneses que costumam dizer que o individualimo é algo que se deve manter secreto"
E "hay japoneses que suelen decir que el individualismo es algo que uno tiene que guardar en secreto" (E - 20,24)
I "ci sono giapponese che dicono che l'individualismo è qualcosa che uno deve tenere segreto"
F "il y a des japonais qui aiment à dire que l'individualime est quelque chose qu'on doit garder en secret"

Saisie d'écran 1 : Eurom4, fonctions « Traduction » et « Etude » avec affichage aide lexicale (clic sur galho) et syntaxique (clic sur §1.1.6). Texte portugais « Cada macaco no seu galho »

➢ **EuroCom online** : c'est le principe de la consultation "fléchée" simultanée qui a été appliqué également par Klein, dans ses modules d'entrainement à la compréhension de différentes langues romanes pour germanophones sur internet[84] (*cf.* Klein, 2004b). Là aussi, l'activité de compréhension est motivée par une tâche de traduction. Contrairement à Eurom4, tous les mots graphiques sont sensibles au clic et disposent d'aides "fléchées", y compris les "petits mots grammaticaux", mais rarement à un niveau supérieur au mot sauf pour certaines constructions spécifiques comme l'expression de la date (ex : *El 1 de enero de 2002* dans le texte « Monedas en euro », *cf.* saisie d'écran ci-après), les formes verbales composées (ex : *está dividido*), les locutions composées (ex : *desde hace* dans « Madrid es la capital de España »), les constructions superlatives (ex : *las más importantes*). Il suffit de faire glisser le curseur sur le texte pour voir apparaitre soulignés les segments sensibles.

Le dispositif d'aide accessible simultanément à la lecture du texte présente quelques différences sensibles par rapport à la version papier. L'hypertextualité remplace le procédé en miroir sur une double page. Tout mot cliqué permet d'accéder à une fenêtre sur la droite de l'écran intitulée « Didaktische Strategie » ("stratégies didactiques")[85] où apparaissent :

- la reprise du segment cliqué ;
- une piste pour comprendre le mot : son appartenance au lexique international (ex : *monedas*) ou à une famille de mots internationale (lexique pan-roman du 2ème tamis, ex : *color*), sa parenté avec le français et/ou l'anglais (ex : *diferentes*), la suggestion d'une stratégie particulière, par exemple pour faire une inférence en recourant au contexte (ex : *llevará*), une indication morpho-syntaxique (par ex. le fait qu'il s'agit d'un verbe composé, ex : *está dividido*) ou sémantique (par ex. en indiquant le contraire du mot ciblé), ou encore une question avec indices (pour faire une analogie plus difficile, ex : *tamaño*) ;
- Une icône « Notizblock » qui donne accès à la fonction de traduction[86] ;
- Une icône (ampoule "idée") « Assoziationshilfen » : en cliquant sur cette icône, la fenêtre « Didaktische Strategie » se transforme en une fenêtre composée de deux parties : « Assoziationshilfen » et « Systematisierungshilfen » :
  - « Assoziationshilfen » donne des indications plus précises sur le segment visé, par exemple sa qualité de « Profilwort » ("mot de profil", *cf. supra*), et la traduction en français et anglais (par clic sur « Assoziationen ») ;
  - « Systematisierungshilfen » donne d'éventuelles indications morpho-syntaxiques complémentaires sur le segment visé et permet d'accéder à des fiches sur la morphologie, la syntaxe, le vocabulaire (« Sprachkulturelle Informationen ») dans la langue visée ou dans six langues romanes selon les cas.

[84] http://eurocom.httc.de/index.php

[85] Qui se substituent avantageusement à mon avis à la page « Transferhilfen » de la version papier.

[86] Où l'utilisateur peut saisir sa traduction et l'enregistrer par un simple clic et la retrouver à tout moment, notamment pour la comparer plus tard (phase 3 « Übersetzung ») avec une traduction de référence en allemand.

EuroCom online - Microsoft Internet Explorer
Fichier Edition Affichage Favoris Outils ?
Précédente Rechercher Favoris
Adresse http://www.kom.tu-darmstadt.de/eurocom/textengine.php?lng=15&txt=4772
OK Liens
EuroCom online
Textbearbeitung
Kontrollfragen
Übersetzung
Lernfortschritt
Monedas en euro
El 1 de enero de 2002 entraron en circulación las monedas en euros.
Las ocho denominaciones de monedas son diferentes en color, grosor y tamaño según sus valores, que son 1, 2, 5, 10, 20 y 50 céntimos 1 y 2 euro. Un euro está dividido en 100 céntimos.
Una de las caras de la moneda llevará uno de los diseños comunes a los doce países de la zona del euro, que muestran distintos mapas de nuestro continente circundados por las doce estrellas de la Unión Europea.
La cara nacional de cada moneda lleva distintos motivos referentes a los respectivos Estados miembros circundados por doce estrellas.
Inhalt
Interkultureller Link
Sprachportrait
Sprachenlernen EuroCom-onlin
Begleitmaterial
Assoziationshilfen
está dividido
Eine der Kopfrechenarten ist die Division.
Assoziationen
frz. est divisé
engl. is divided
Systematisierungshilfen
Estar (sein) ist eines der Hilfsverben, das zur Bildung der Zeiten der übrigen Verben gebraucht wird. Bei der vorliegenden Form handelt es sich um das Passiv.
Sprachkulturelle Informationen
Partizip Perfekt in den romanischen Sprachen
Die 20 häufigsten Verben im Spanischen
Notizblock
http://www.kom.tu-darmstadt.de - Morphosyntaktische Elemente - Microsoft Internet Explorer
Morphosyntaktische Elemente
Partizip Perfekt
chanté, vu, pris, fini, venu
cantato, visto, preso, venuto
cantat, vist, pres, vingut
cantado, visto, prendido, vindo
cântat, văzut, prins, venit
Démarrer
FR
3 Explorateur Wind...
Lecteur Windows Media
2eme_partie_v2 - Mic...
3 Internet Explorer
23:57

Saisie d'écran 2 : EuroCom on line, fonctions « Assoziationshilfen » et « Systematisierunshilfen » après clic sur l'icône de l'ampoule-idée « Assoziationshilfen » dans la fenêtre « Didaktische Strategie ».

Cet accès fléché et simultané aux aides à la compréhension depuis le texte, pendant l'activité de lecture-traduction, est complété, par une consultation guidée post-lecture, depuis la 4è phase récapitulative « Lernfortschritt ». Cette modalité d'accès était déjà présente dans le livre mais la version multimédia fait montre selon moi d'atouts supplémentaires : les récapitulatifs sont présentés sous forme de tableaux synthétiques du "lexique de profil" du texte (liste avec traduction en allemand) et des aspects grammaticaux. Ce dernier type de tableau est hypertextuel car il propose des liens vers le même fichier d'aides que « Systematisierungshilfen » (*cf. supra*).

Pour conclure sur le dispositif d'aides de EuroCom online, je soulignerais le fait que les trois niveaux d'intervention, opportuniste, fondamental et général (*cf.* Doc15 : 780 et *supra*) sont assurés :

- le premier par les indications et commentaires effectués dans les fenêtres jaunes à gauche de l'écran (« Didaktische Strategie », « Assoziationshilfen » et « Systematisierungs-hilfen ») ;
- le deuxième par les phases récapitulatives à la fin de l'étude de chaque texte ;
- le troisième avec les fiches de grammaire et de vocabulaire, mono ou plurilingues, accessibles depuis « Systematisierungshilfen » et depuis les tableaux récapitulatifs.

➢ **IGLO** (Intercomprehension in Germanic Languages Online)[87] : dans ce projet visant la compréhension multilingue des langues germaniques, les modalités d'accès au dispositif d'aides prennent appui sur trois types de grammaires :

- une grammaire minimale (« Mini-grammar »), en 5 à 7 pages, que l'on est invité à lire au début du travail sur une langue,
- une grammaire de la compréhension écrite (« Reader's grammar »),
- une grammaire de référence (présentée comme destinée aux auteurs du cours)[88].

L'entrainement à la compréhension des langues suit la logique des combinaisons binaires : l'utilisateur est invité à choisir une langue 1 et une langue 2. Par exemple, si je choisis comme L1, l'anglais, et comme L2, l'allemand, j'accède au cours suivant : http://tea.fernuni-hagen.de/Iglo/Install/kurs/course_285.htm

Si l'on affiche le texte « Die Wikinger » (clic sur "Contents" puis « Die Wikinger »), les modalités d'accès aux aides, motivées par des questions posées sur le texte, sont les suivantes :

- l'aide lexicale se fait par double-clic sur toute unité puis clic sur "Gloss". Une fenêtre s'ouvre faisant apparaitre « un équivalent approximatif » du mot allemand, lemmatisé si nécessaire, en anglais[89] ;
- l'aide grammaticale se limite à ouvrir une fenêtre où sont accessibles, au choix, la grammaire minimale et la grammaire de référence (avec sommaire), dans leur totalité.

---

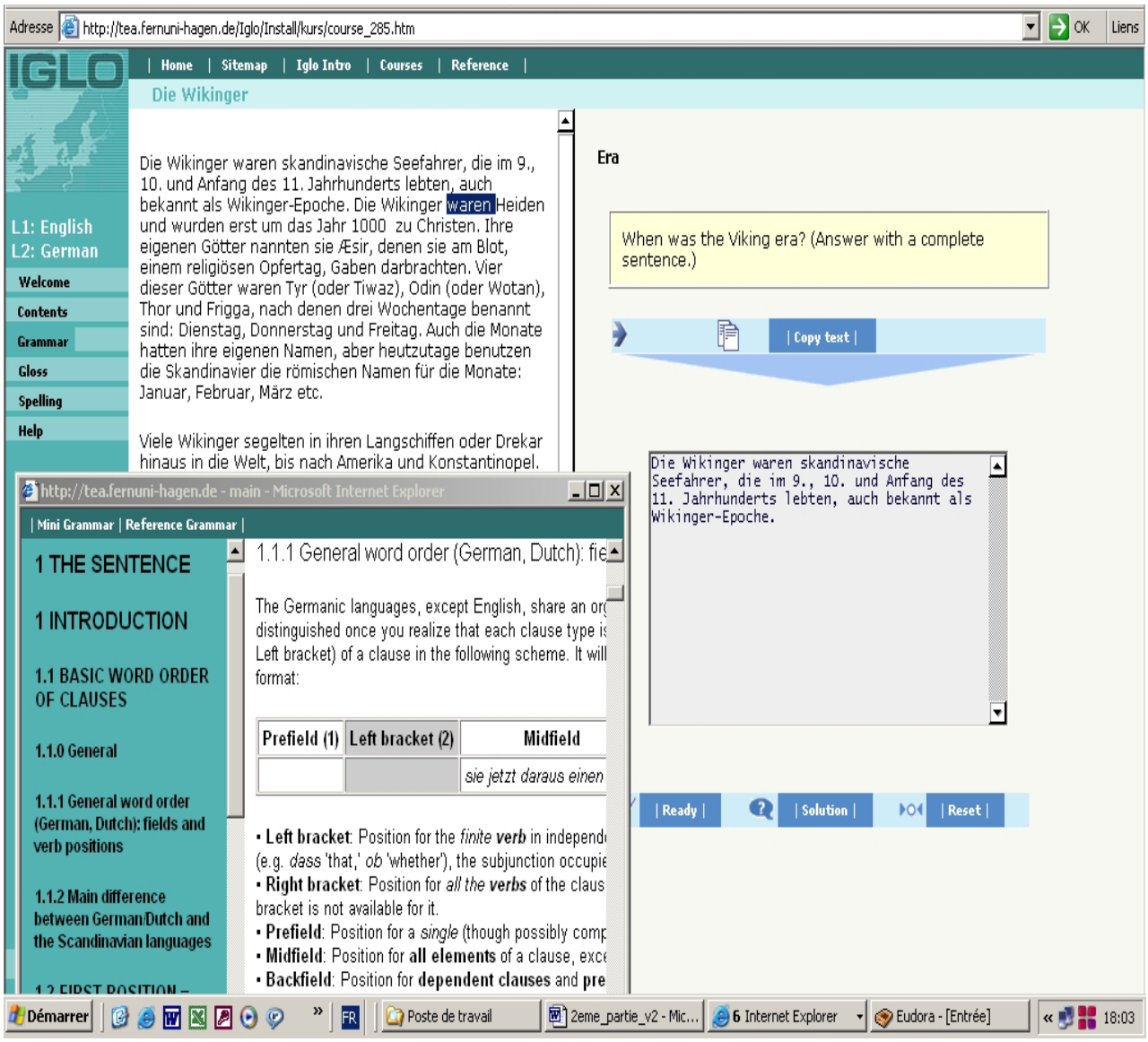
[87] http://tea.fernuni-hagen.de/Iglo/Install/kurs/Ressourcen/start.htm

[88] *Cf.* précisions sur http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/flow/co.html

[89] Cette fonction, dans la version consultée, ne fonctionnait cependant pas : les unités sélectionnées n'étaient ni lemmatisées (par ex. « begegneten ») ni traduites.

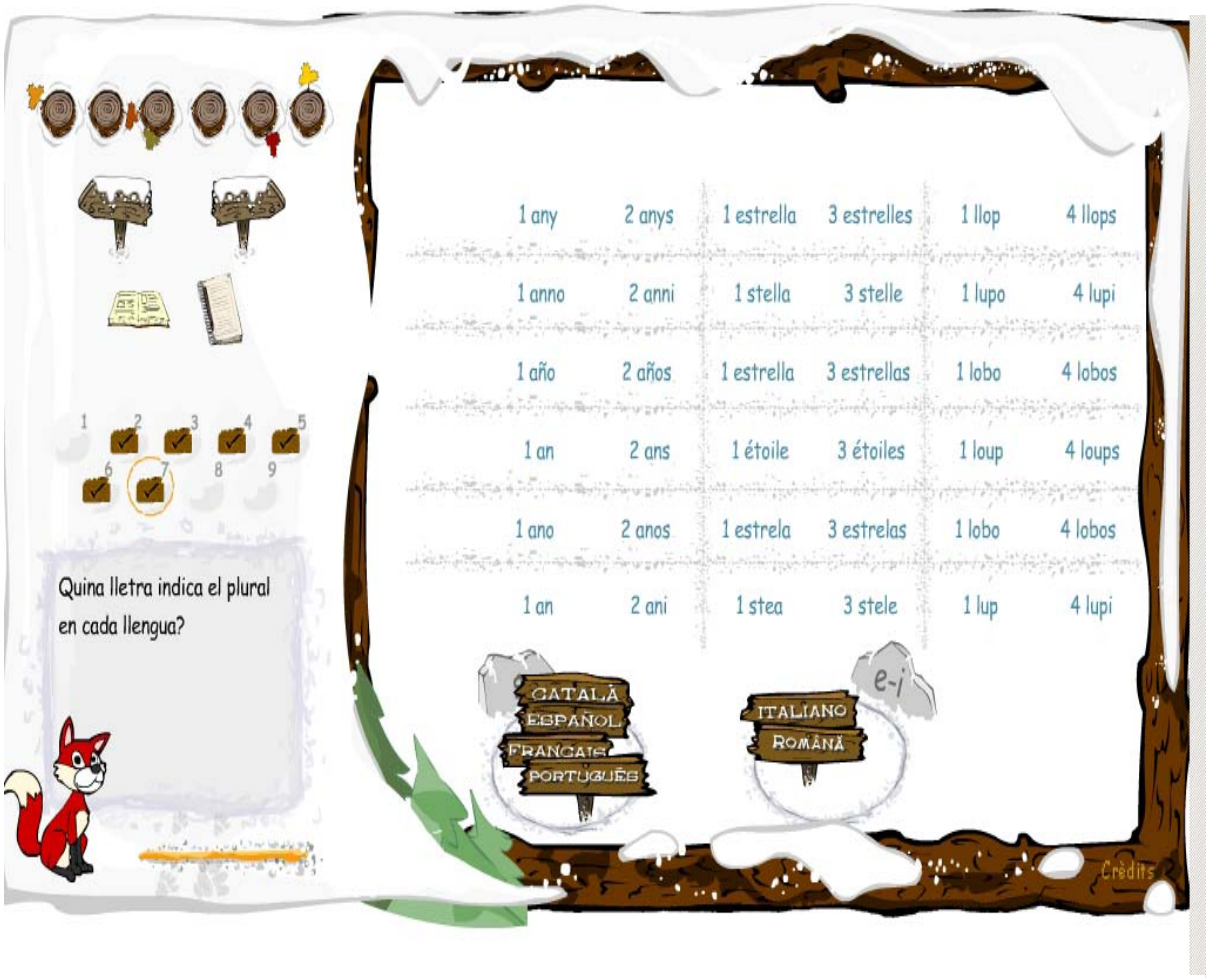
En résumé, pour ce que j'ai pu voir de cette réalisation, l'aide à la compréhension se limite à la mise à disposition d'un dictionnaire et d'une grammaire en ligne consultables selon la modalité autonome et directe. D'autres développements semblent prévus pour accéder à la « Reader's grammar », constituée de fiches séparées, à partir de tâches grammaticales testant la compréhension. La modalité de consultation sera alors séquentialisée à travers des activités ciblées. Mais il est explicitement annoncé que

- les liens ne seront pas placés dans le texte : « it proves too confusing to place links in the Text itself, as there are too many different things that might make a given passage unclear for a user » ;
- la présentation de cette « grammaire du lecteur » doit s'apparenter à celle de la grammaire de référence : le lien permet d'accéder précisément à la fiche concernée par la tâche mais sans l'extraire de l'ensemble, de manière à pouvoir glisser rapidement à un autre point par le sommaire.


Adresse http://tea.fernuni-hagen.de/Iglo/Install/kurs/course_285.htm
OK
Liens
IGLO
Home | Sitemap | Iglo Intro | Courses | Reference
Die Wikinger
Die Wikinger waren skandinavische Seefahrer, die im 9., 10. und Anfang des 11. Jahrhunderts lebten, auch bekannt als Wikinger-Epoche. Die Wikinger waren Heiden und wurden erst um das Jahr 1000 zu Christen. Ihre eigenen Götter nannten sie Æsir, denen sie am Blot, einem religiösen Opfertag, Gaben darbrachten. Vier dieser Götter waren Tyr (oder Tiwaz), Odin (oder Wotan), Thor und Frigga, nach denen drei Wochentage benannt sind: Dienstag, Donnerstag und Freitag. Auch die Monate hatten ihre eigenen Namen, aber heutzutage benutzen die Skandinavier die römischen Namen für die Monate: Januar, Februar, März etc.
Viele Wikinger segelten in ihren Langschiffen oder Drekar hinaus in die Welt, bis nach Amerika und Konstantinopel.
L1: English
L2: German
Welcome
Contents
Grammar
Gloss
Spelling
Help
Era
When was the Viking era? (Answer with a complete sentence.)
Copy text
Die Wikinger waren skandinavische Seefahrer, die im 9., 10. und Anfang des 11. Jahrhunderts lebten, auch bekannt als Wikinger-Epoche.
Ready
Solution
Reset
http://tea.fernuni-hagen.de - main - Microsoft Internet Explorer
Mini Grammar | Reference Grammar
1 THE SENTENCE
1 INTRODUCTION
1.1 BASIC WORD ORDER OF CLAUSES
1.1.0 General
1.1.1 General word order (German, Dutch): fields and verb positions
1.1.2 Main difference between German/Dutch and the Scandinavian languages
1.1.1 General word order (German, Dutch): fie
The Germanic languages, except English, share an or
distinguished once you realize that each clause type is
Left bracket) of a clause in the following scheme. It will
format:
Prefield (1)
Left bracket (2)
Midfield
sie jetzt daraus einen
• Left bracket: Position for the finite verb in independ
(e.g. dass 'that,' ob 'whether'), the subjunction occupie
• Right bracket: Position for all the verbs of the claus
bracket is not available for it.
• Prefield: Position for a single (though possibly comp
• Midfield: Position for all elements of a clause, exce
• Backfield: Position for dependent clauses and pre
Démarrer
Poste de travail
2eme_partie_v2 - Mic...
6 Internet Explorer
Eudora - [Entrée]
18:03

Saisie d'écran 3 : IGLO project, aide de type « grammaire »

➢ **Itinéraires romans**[90] : dans ce projet de l'Union Latine, un projet multimédia destiné principalement aux enfants, un tout autre procédé est mis en œuvre puisque l'accès aux aides est scénarisé dans certaines activités (appelées "exercices » et proposées après l'écoute du conte en version originale sous-titrée[91]). En effet, certaines règles contrastives font l'objet de ces activités. On a là une activité de conceptualisation à base contrastive au terme de laquelle une règle de passage interlinguistique est mise en évidence.



Saisie d'écran 4 : Itinéraires Romans, conte « Le long voyage de Tomi », exercice 7 : « Quelle lettre indique le pluriel dans chaque langue ? » (il faut lire la lettre "s" derrière les panneaux des 4 langues en bas au milieu).

On peut regretter toutefois ici que certaines activités, qui auraient tout aussi bien pu se prêter à une conceptualisation finale, ne sont pas mises à profit en ce sens (par exemple les exercices 8 et 9 qui suivent celui-ci). Mais sans doute faut-il voir là des pistes pour un prolongement de l'activité en classe. C'est bien ce qui est entendu dans la page de présentation des modules quand il est dit que « des enseignants des différents

[90] http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp

[91] Les sous-titres sont toutefois escamotables.

systèmes éducatifs peuvent éventuellement compléter, élargir, perfectionner », et aussi que « tous ces modules comportent une série d'activités, succinctes certes, mais que l'on pourra facilement développer dans une approche d'apprentissage guidé ».

Dispositif d'aides dans les cédéroms Galatea

Dans les sept cédéroms Galatea (Andrade, Araújo e Sá, 2003 ; Dabène, Degache *et al.*, 2003 ; Berger, Bidaud *et al.*, 2003 ; López Alonso, Séré *et al.* ; 2000, Tost Planet, Baqué *et al.*, 2001), si plusieurs modalités d'accès cohabitent, c'est la consultation "fléchée et simultanée" qui prédomine. Comme l'explique Marie Hédiard (2002 : 75), dans un article sur le rôle dédié aux activités métalinguistiques dans le cédérom « Galatea Italia : avvio alla comprensione del francese », réalisé par l'équipe italienne du Do.Ri.F-Università dont elle coordonnait les activités, il s'agissait de faire en sorte que les processus intuitifs et inductifs du lecteur, tels qu'ils avaient été observés lors de la phase prédidactique dans les entretiens individuels et dans les expérimentations en classe, soient transférés sur le support multimédia. L'utilisation d'une aide hypertextuelle s'imposait donc car elle permettait « une présentation "distillée" suivant le niveau de complexité du point traité » (*ibid*. : 81).

Dans plusieurs travaux de ce dossier (Doc9, Doc10, Doc15, voir aussi Dabène et Masperi, 1999 ; Masperi, 2002), ces modalités d'accès aux aides hypertextuelles dans les quatre cédéroms Galatea[92] dont j'assurais la coordination multimédia (sur un total de sept), sont présentées. C'est pourquoi je n'y reviendrai que très brièvement, préférant insister sur ce qui a motivé les choix à la suite des expériences de formation en classe avec des fichiers d'aides sur format papier, et j'engagerai une discussion sur quelques retours d'utilisation. Quant aux options méthodologiques de ces réalisations, elles seront discutées dans le chapitre 4.

Pourquoi sommes-nous[93] passés, concernant l'accès au dispositif d'aides, de la logique du fichier papier à celle du fichier hypertextuel informatisé ? Comment avons-nous procédé ? Quelles sont les questions que nous nous sommes posées, les contraintes que nous nous sommes données ou que nous avons rencontrées ? Quelles ont été les conséquences des modalités retenues ?

[92] Espagnol, italien et portugais pour francophones, français pour italophones.

[93] J'emploierai de manière préférentielle le « nous » dans cette section pour référer à l'équipe d'auteurs des cédéroms. La réalisation multimédia est en effet le lieu par excellence du travail collectif.

Le choix d'un fichier d'aides hypertextuel informatisé

Comme sur le support papier, il s'agissait, au niveau de ce que Masperi (2002 : 92) désigne comme « "le noyau dur" de chaque module […] la phase 3 (lecture/compréhension détaillée avec accès au fichier d'aides) », de stimuler les stratégies de compréhension du lecteur, en particulier les stratégies d'analogie, d'association, d'inférence, de réflexion métalinguistique. Et il fallait le faire en évitant de "contaminer" le texte par les codes de référence des aides, comme c'était le cas sur papier (voir *supra*), et en facilitant un accès rapide à des aides appropriées, susceptibles de donner aux lecteurs la possibilité de surmonter les difficultés rencontrées. Mais nous voulions aller plus loin, en permettant à l'apprenant de tester ses hypothèses sémantiques locales pour vérifier la réussite de ses stratégies, et en lui proposant de petits exercices interactifs pour susciter sa réflexion métalinguistique autour du texte. Pour mener à bien cette « conceptualisation inductive » (Carrasco et Masperi, 2004 : 142), basée sur la multiplication et le croisement d' « indices de sens linguistiques avec tout autre indice de type discursif ou extralinguistique » (*ibid*. :143), les fonctions hypertextuelles étaient donc toutes désignées. Une première réalisation informatique avec le système Hypercard[94], dont nous avions fait état Encarni Carrasco, Monica Masperi et moi-même lors des 5èmes journées d'étude Galatea à Grenoble en septembre 1995 (*cf*. bibliographie générale), et que nous avions testée auprès du grand public à l'occasion des Journées Sciences en fête en octobre de la même année, nous avait confortés dans cette voie. La consultation, au même moment, du fonds multimédia qui commençait à alimenter le Centre d'Apprentissage en Autonomie (CAA) de la Maison des Langues[95] –qui ouvrait ses portes à la rentrée 1995–, en particulier du cédérom Infolangue espagnol (Gibaya, 1995), nous permettait de compléter notre autoformation.

J'ai montré plus haut qu'une des difficultés du référencement fléché des aides sur papier, était de repérer précisément le segment concerné, que cela pouvait se résoudre dans le cas d'un segment de quelques mots mais que les choses se compliquaient quand l'aide se situait au niveau de la phrase ou du discours, et *a fortiori* quand un même segment était concerné par plusieurs aides à des niveaux différents (mot, groupe de mots, phrase, paragraphe, texte…). Aucune des solutions papier n'était satisfaisante à cet égard. L'hypertextualité apparaissait donc, également pour cette raison, toute indiquée pour surmonter ce problème. On trouvera dans Doc9 (pp.2-5) et dans Doc15 (pp.773-774) une présentation complète des solutions hypertextuelles retenues, avec des saisies d'écran tirées du cédérom proposant la compréhension de

[94] Mise en place avec l'aide de Jack Mucka.

[95] Désormais consultable en ligne sur http://bibliotheques.upmf-grenoble.fr/ABNOPAC/

l'espagnol aux francophones. En complémentarité avec cette présentation, je me limiterai par conséquent à apporter des précisions ergonomiques sur l'accès aux aides en rappelant au passage, pour reprendre la métaphore de Marie Hédiard (2002 : 81), les différents niveaux de leur "distillation". Je continuerai par ailleurs, en dépit de ma position de "juge et partie", à pratiquer la comparaison critique des différentes réalisations, non pas pour montrer la supériorité de tel ou tel système, mais pour avoir une vue d'ensemble des avantages et inconvénients des solutions retenues.

Signalement des aides et ventilation

On a vu plus haut les solutions proposées par diverses réalisations pour signaler, ce que nous conviendrons d'appeler, les "segments aidés" de l'écrit[96], soit la possibilité d'accéder à des aides depuis certaines unités :

- les voir soulignés en passant le curseur dessus (Eurom4 et EuroCom online),
- faire apparaitre tous les segments aidés du texte (Eurom4),
- marquer les numéros de ligne où des aides sont disponibles (Eurom4, utile notamment pour les aides phrastiques qui ne peuvent être signalées au niveau du mot graphique).

A mon sens, l'enjeu cognitif est ici de réussir à signaler discrètement la présence de l'aide sans modifier le texte en surface et sans perturber l'activité de construction du sens. EuroCom online atteint sans aucun doute le premier objectif, le repérage des aides est confortable, mais, en ce qui concerne le deuxième objectif, parce qu'on se rend vite compte que tous les segments sont soulignés, il y a un risque de favoriser le "butinage sémantique" (Masperi, 2002 : 96), c'est-à-dire une consultation des aides qui ne serait plus pilotée par une démarche réflexive autour d'une construction personnelle de la représentation sémantique du texte mais par la seule curiosité ou par une démarche linéaire et mécanique. Sur Eurom4, les options disponibles pour marquer ou non les segments aidés au niveau lexical (traduction quadrilingue) sont un plus évident pour configurer le dispositif d'aides. Mais la manipulation de ces options n'est pas aisée et la lisibilité du texte pâtit de la numérotation bicolore (rouge et noire) des lignes, pourtant nécessaire puisqu'il faut cliquer sur les numéros rouges pour accéder aux aides morpho-syntaxiques. Ce qui donne au final une ventilation bien différenciée des différentes aides par un signalement complet et paramétrable, mais de manipulation et de configuration relativement complexes, qui demandera une certaine accoutumance à l'usager.

[96] IGLO n'a pas recours à ce procédé et Itinéraires Romans n'en a pas la nécessité.

Sur les quatre cédéroms Galatea dont il est question ici, c'est la modification de l'aspect du curseur qui a été retenue. Celui-ci se transforme de flèche en main avec l'index pointé, lorsque l'apprenant le fait glisser sur le texte et qu'il passe sur un segment aidé (mots ou groupes de mots). Lorsque l'on clique sur l'un de ces segments, l'interface "réagit" simultanément de plusieurs façons :

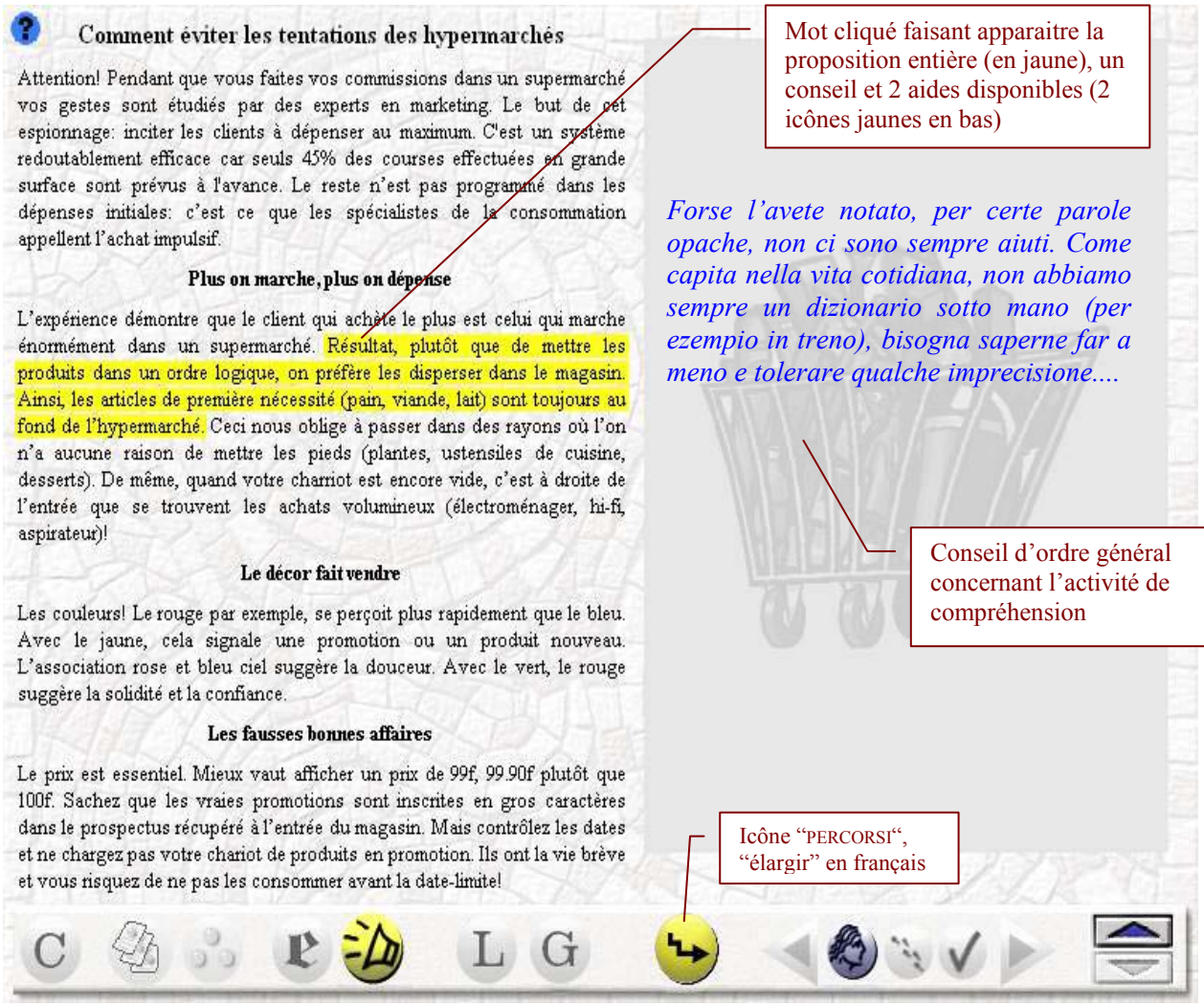
- dans le texte, le segment cliqué se colore en vert et la proposition à laquelle il appartient en jaune (ces unités ont été déterminées au préalable par analyse prédidactique) ;
- en bas de l'écran, un certain nombre d'icônes se colorent également ;
- un message s'affiche sur la droite de l'écran : il s'agit d'un conseil d'ordre général concernant une stratégie de compréhension, l'interprétation de l'interface ou la navigation.

Les aides concernant un niveau supérieur (proposition, phrase, paragraphe, discours) sont accessibles à partir du bouton "élargir", lui aussi de couleur jaune.

J'explique dans Doc15 (pp. 773-775) les raisons qui justifient ce choix :

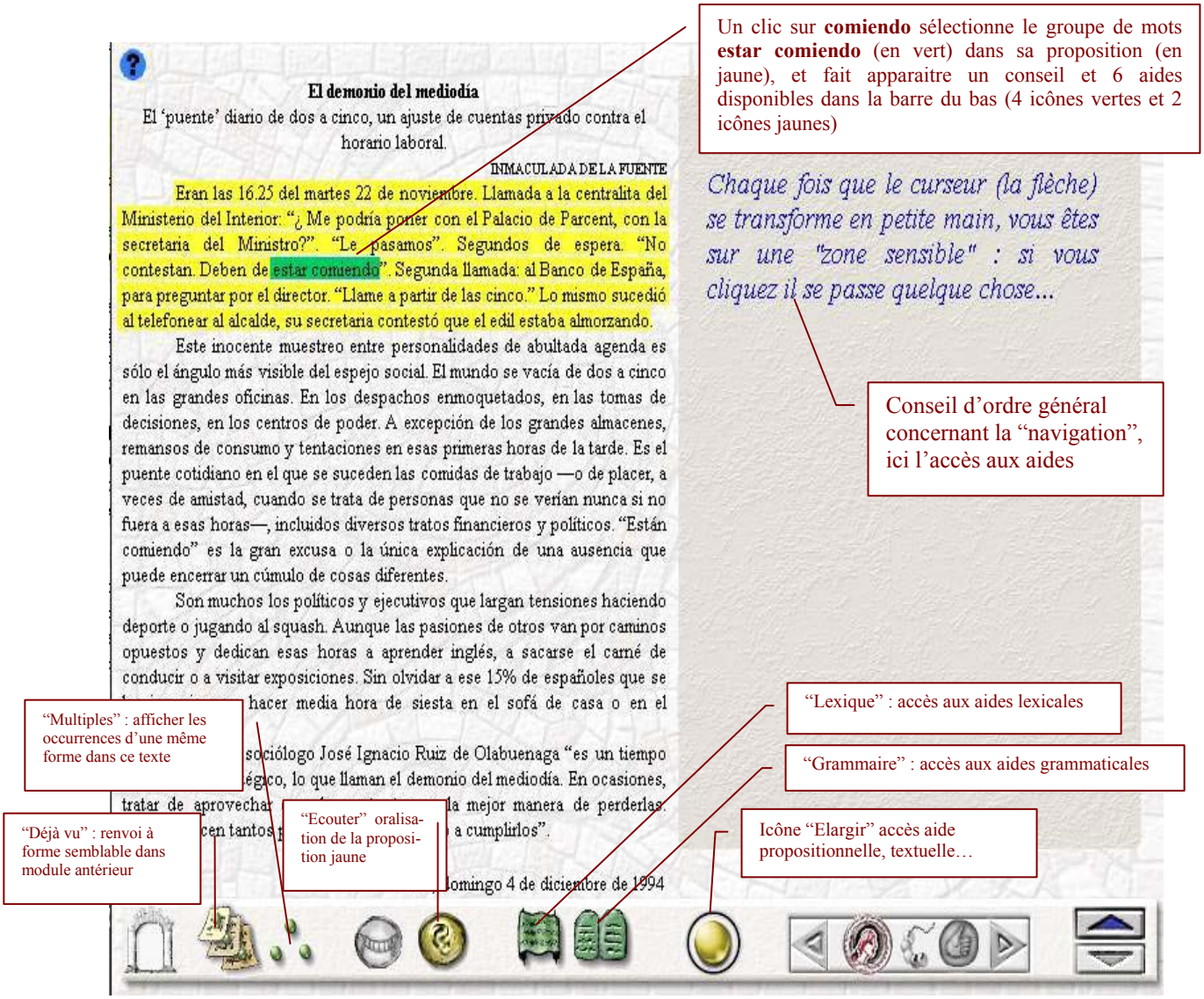
- éviter une atomisation de la compréhension au niveau lexical,
- renforcer analogie et inférence lexicales,
- prendre en compte certains heuristiques métalinguistiques,
- donner du poids aux traitements descendants.

Ainsi, si l'on clique à côté d'un segment aidé, c'est-à-dire lorsque le curseur ne se transforme pas, l'aide propositionnelle est toutefois rendue accessible (boutons "écouter" pour entendre une oralisation de la proposition, et "élargir"). La saisie d'écran ci-après, tirée du cédérom de français pour italophones, en permet une visualisation suite à un clic sur le mot *Résultat* (on remarquera, par comparaison avec la saisie 6, l'adaptation de l'interface par l'équipe italienne, notamment les icônes) :


Comment éviter les tentations des hypermarchés
Attention! Pendant que vous faites vos commissions dans un supermarché vos gestes sont étudiés par des experts en marketing. Le but de cet espionnage: inciter les clients à dépenser au maximum. C'est un système redoutablement efficace car seuls 45% des courses effectuées en grande surface sont prévus à l'avance. Le reste n'est pas programmé dans les dépenses initiales: c'est ce que les spécialistes de la consommation appellent l'achat impulsif.
Plus on marche, plus on dépense
L'expérience démontre que le client qui achète le plus est celui qui marche énormément dans un supermarché. Résultat, plutôt que de mettre les produits dans un ordre logique, on préfère les disperser dans le magasin. Ainsi, les articles de première nécessité (pain, viande, lait) sont toujours au fond de l'hypermarché. Ceci nous oblige à passer dans des rayons où l'on n'a aucune raison de mettre les pieds (plantes, ustensiles de cuisine, desserts). De même, quand votre chariot est encore vide, c'est à droite de l'entrée que se trouvent les achats volumineux (électroménager, hi-fi, aspirateur)!
Le décor fait vendre
Les couleurs! Le rouge par exemple, se perçoit plus rapidement que le bleu. Avec le jaune, cela signale une promotion ou un produit nouveau. L'association rose et bleu ciel suggère la douceur. Avec le vert, le rouge suggère la solidité et la confiance.
Les fausses bonnes affaires
Le prix est essentiel. Mieux vaut afficher un prix de 99f, 99.90f plutôt que 100f. Sachez que les vraies promotions sont inscrites en gros caractères dans le prospectus récupéré à l'entrée du magasin. Mais contrôlez les dates et ne chargez pas votre chariot de produits en promotion. Ils ont la vie brève et vous risquez de ne pas les consommer avant la date-limite!
Mot cliqué faisant apparaitre la proposition entière (en jaune), un conseil et 2 aides disponibles (2 icônes jaunes en bas)
Forse l'avete notato, per certe parole opache, non ci sono sempre aiuti. Come capita nella vita cotidiana, non abbiamo sempre un dizionario sotto mano (per ezempio in treno), bisogna saperne far a meno e tolerare qualche imprecisione....
Conseil d'ordre général concernant l'activité de compréhension
Icône "PERCORSI", "élargir" en français
C
L
G

Saisie d'écran 5 : « Galatea italia : avvio alla comprensione del francese » (français pour italophones), modulo 2 « Comment éviter les tentations des hypermarchés ? », fase 3 « aiuti alla comprensione ».

Si l'on clique en revanche sur un segment aidé, lorsque le curseur s'est transformé en main avec l'index pointé, ce segment apparait en vert, et son aide, ainsi que celle de la proposition (en jaune), sont rendues accessibles (là aussi, par coloration des boutons de la barre du bas, pour lesquels une aide est disponible). La saisie d'écran ci-après en offre une visualisation :


Un clic sur **comiendo** sélectionne le groupe de mots **estar comiendo** (en vert) dans sa proposition (en jaune), et fait apparaitre un conseil et 6 aides disponibles dans la barre du bas (4 icônes vertes et 2 icônes jaunes)
Chaque fois que le curseur (la flèche) se transforme en petite main, vous êtes sur une "zone sensible" : si vous cliquez il se passe quelque chose...
Conseil d'ordre général concernant la "navigation", ici l'accès aux aides
"Lexique" : accès aux aides lexicales
"Grammaire" : accès aux aides grammaticales
"Multiples" : afficher les occurrences d'une même forme dans ce texte
"Déjà vu" : renvoi à forme semblable dans module antérieur
"Ecouter" oralisation de la proposition jaune
Icône "Elargir" accès aide propositionnelle, textuelle…
El demonio del mediodía
El 'puente' diario de dos a cinco, un ajuste de cuentas privado contra el horario laboral.
INMACULADA DE LA FUENTE
Eran las 16.25 del martes 22 de noviembre. Llamada a la centralita del Ministerio del Interior: "¿ Me podría poner con el Palacio de Parcent, con la secretaria del Ministro?". "Le pasamos". Segundos de espera. "No contestan. Deben de estar comiendo". Segunda llamada: al Banco de España, para preguntar por el director. "Llame a partir de las cinco." Lo mismo sucedió al telefonear al alcalde, su secretaria contestó que el edil estaba almorzando.
Este inocente muestreo entre personalidades de abultada agenda es sólo el ángulo más visible del espejo social. El mundo se vacía de dos a cinco en las grandes oficinas. En los despachos enmoquetados, en las tomas de decisiones, en los centros de poder. A excepción de los grandes almacenes, remansos de consumo y tentaciones en esas primeras horas de la tarde. Es el puente cotidiano en el que se suceden las comidas de trabajo —o de placer, a veces de amistad, cuando se trata de personas que no se verían nunca si no fuera a esas horas—, incluidos diversos tratos financieros y políticos. "Están comiendo" es la gran excusa o la única explicación de una ausencia que puede encerrar un cúmulo de cosas diferentes.
Son muchos los políticos y ejecutivos que largan tensiones haciendo deporte o jugando al squash. Aunque las pasiones de otros van por caminos opuestos y dedican esas horas a aprender inglés, a sacarse el carné de conducir o a visitar exposiciones. Sin olvidar a ese 15% de españoles que se
hacer media hora de siesta en el sofá de casa o en el
sociólogo José Ignacio Ruiz de Olabuenaga "es un tiempo
égico, lo que llaman el demonio del mediodía. En ocasiones,
tratar de aprovechar
la mejor manera de perderlas:
cen tantos
a cumplirlos".
domingo 4 de diciembre de 1994

Saisie d'écran 6 : « Galatea espagnol » (espagnol pour francophones), module 5 « El demonio del mediodía », phase 3 « texte et dispositif d'aides à la compréhension ».

J'espère avoir ainsi mieux fait percevoir comment les aides de la version papier ont été ventilées de différentes manières. Les icônes correspondent *grosso modo* aux rubriques du fichier papier, moyennant évidemment quelques modifications suite aux concertations survenues avec d'autres membres du projet Galatea :

- l'accès aux aides phonético-lexicales (fiches A) depuis l'icône "Passerelles" (non colorée ci-dessus, entre "Multiples" et "Ecouter"[97]),
- l'accès aux aides morpho-lexicales et sémantico-lexicales (fiches B et C) depuis l'icône "Lexique",

[97] Une écoute du texte dans sa globalité est possible en amont, dans la phase de compréhension globale, et il est possible d'y revenir à tout moment.

- les aides concernant les aspects grammaticaux sont pour la plupart accessibles depuis l'icône "grammaire", mais dans certains cas, par exemple l'identification du(des) verbe(s) d'une proposition, il a été jugé plus pertinent de transférer l'aide sous l'icône "Elargir" et d'en faire un petit exercice de repérage,
- les aides destinées à faciliter le traitement descendant ont été réparties entre l'icône "Elargir" (activation d'indices de sens au niveau propositionnel et textuel), l'icône "Culture" (recours aux connaissances culturelles et civilisationnelles préalables) et les conseils d'ordre général[98].

Avec une telle ventilation des aides, le premier objectif que nous nous étions donné –pour rappel, pas de "contamination" du texte, accès rapide aux aides et approprié– pouvait être considéré comme atteint. Restait bien sûr à en vérifier la pertinence par l'expérimentation.

Contraintes interactives et questions soulevées

Mais le plus dur restait encore à venir : la mise au point de contenus à la fois expositifs et, surtout, interactifs[99]. Il était en effet proposé aux étudiants, dans le fichier papier, de compléter des listes et des tableaux, d'ajouter des exemples, de traduire des unités. Périodiquement l'enseignant les ramassait pour contrôler, corriger et compléter. J'ai proposé alors aux membres du projet, et aux développeurs[100], de transposer cette fonctionnalité moyennant les adaptations nécessaires. Je dois avouer que c'est à cette étape qu'il m'a été donné d'apprécier la signification, la portée et les limites de l'expression « enseignement assisté par ordinateur » (EAO) ou, peut-être plus précisément, « apprentissage des langues assisté par ordinateur » (ALAO[101]). Cette proposition allait en effet nous amener à nous confronter à la plupart des questions en vigueur dans l'ALAO :

- comment ne pas surcharger l'écran de textes explicatifs ? (sachant que nous voulions que le texte y soit présent en intégralité et sans "ascenseur")
- comment rendre possible la saisie de réponses ?
- comment analyser des réponses ouvertes ?
- comment dispenser des rétroactions évaluatives adaptées ?

---

[98] On y trouve par exemple les conseils stratégiques concernant la prise en compte des titres et sous-titres, l'activation des connaissances personnelles, la nécessité d'accepter l'approximation et les lacunes, le rôle capital de l'inférence...

[99] On en trouvera une description aux références suivantes : Doc9 : 2, Doc10 : 4, Doc15 : 774.

[100] La société grenobloise Nano-k, et en particulier Etienne Guerry et Eric Alaux que je remercie ici pour la patience et la persévérance dont ils ont fait preuve au cours de cette entreprise.

[101] CALL en anglais, pour Computer-Assisted Language Learning.

- comment garder trace de l'interactivité entre utilisateur et application ?
- comment structurer le tout pour que l'utilisateur du logiciel –et nous-mêmes !– en garde toujours une représentation claire à l'esprit ?

On le voit, les questions à résoudre étaient nombreuses, et la formation organisée à notre intention par Françoise Demaizière au Centre National d'Enseignement Assisté par Ordinateur (CNEAO) à l'Université de Paris Jussieu en mars 1997, ainsi que l'organisation rapprochée de séminaires du projet, ne seraient pas de trop pour les aborder. Et encore n'ai-je pas évoqué les limitations de développement du système auteur utilisé, Authorware 5[102], pourtant un des plus puissants à l'époque selon l'avis de nombreux spécialistes, ni des aspects infographiques ou des problèmes soulevés par l'introduction de son et d'image, ni nos propres limitations en conception. Néanmoins, convaincus d'un côté comme de l'autre de l'intérêt autoformatif de notre démarche –et sur ce point je peux dire rétrospectivement aujourd'hui que nous avions raison–, et poussés par les échéances du financement européen, nous nous sommes lancés dans cette entreprise.

Afin de limiter l'ampleur de cette partie[103], je passerai rapidement en revue les solutions apportées aux questions énumérées :

- pour surmonter le problème de l'espace disponible limité à l'écran et la nécessité d'alléger la "charge textuelle" compte tenu d'une perception différente de la taille des textes par rapport au papier[104] :
  - utilisation là aussi de l'hypertexte par recours aux "pop-up" ou petites fenêtres informatives indépendantes, qui, une fois ouvertes, ne peuvent être que refermées : liens "pour en savoir plus" dans l'explication métalinguistique, liens "aide-mémoire" pour remémorer des définitions terminologiques (voire saisies d'écran et explications dans Doc15 : 778-779), liens avec traduction de l'aide dans les derniers modules où les explications peuvent être en langue cible ;

---

[102] Il s'avérait par exemple fastidieux d'insérer de petits tableaux dans les fenêtres d'aides comme nous l'avions fait sur papier. Il était en tout cas impossible de faire en sorte qu'ils puissent être complétés.

[103] Parce que j'ai bien conscience des limites du genre. Je crois pourtant que cette synthèse-bilan de la réalisation des cédéroms s'avère indispensable, d'une part, parce que cette réalisation a accaparé plusieurs années de mon parcours depuis la thèse, d'autre part parce qu'elle illustre bien à mon avis l'aspect finalisé de la recherche didactique et l'ampleur des problématiques auxquelles peut être confronté un didacticien se lançant dans une telle entreprise. Partant, je la crois utile pour la formation et l'encadrement des doctorants et masterisants. Enfin, parce que la problématique de la délivrance des aides à la compréhension est tout à fait centrale dans les approches axées sur l'intercompréhension.

[104] La thèse que Elena Tea réalise sous ma co-direction (« Echanges asynchrones plurilingues et apprentissage des langues : étude comparée des incidences du support (papier vs Internet/écran) ») porte, entre autres choses, sur cette question.

- schématisation, notamment pour représenter les réseaux dans le texte (anaphoriques, thématiques, lexicaux – voir saisie d'écran Doc15 : 777), ou encore pour représenter des constructions nominales, phrastiques, discursives ;
- mise au point d'une charte graphique pour fixer les procédés de mise en forme : surlignages, tableaux reconstitués, polices des langues, couleurs des polices des aides (noir pour informations, bleu pour instructions, grenat pour rétroactions…), format des exercices de sélection dans le texte ;
- segmentation des aides en plusieurs volets mis en parallèle (avec sous-menu), ou en série (en cascade si interactif, en charade si seulement expositif[105]) ;
- utilisation d'illustrations diverses ;

- pour rendre possible la saisie de réponses :
  - orientation préalable vers une interactivité à réponses fermées (QCM, vrai ou faux, sélections, glissés-déposés) ;
  - mise au point d'une boite de saisie des réponses ouvertes (mots, groupes de mots), des traductions ou autres demandes (il suffit de changer la consigne), y compris de réception des sélections pour validation ;
- pour analyser les réponses ouvertes, la programmation "manuelle"[106], c'est-à-dire conditionnée par l'exhaustivité des réponses possibles imaginées, au moyen des "jokers" d'Authorware[107], a été utilisée. La décision a été prise de distinguer trois types de réponses, correcte, incomplète et erronée. Le 2ème type permet en outre de gérer les erreurs d'orthographe. Le système lit les formules programmées dans l'ordre donné en comparant avec la réponse validée par l'apprenant, et affiche la réponse (feu vert, orange ou rouge + message approprié écrit et sonore en L2 choisi de façon aléatoire parmi une quinzaine de possibilités) dès qu'il trouve une option satisfaisante. Quelques exemples de formules d'analyse des réponses ouvertes :
  - pour un mot simple : **bastante**

---

[105] Par exemple pour « *espalda* » (module 3 espagnol) : « Un cousin français se cache derrière ce mot. Pour le retrouver nous vous proposons une petite charade :
- Mon Premier vous dit que les mots commençant par **es-** en espagnol ont souvent un équivalent français (et italien) sans le "e"ou sans le "s".
- Mon Second vous dit qu'aux groupes espagnols "**al** + consonne" correspond souvent un groupe français "au + consonne" (la consonne ne restant pas forcément la même).
- Mon troisième, vous le savez, fait perdre en français la dernière voyelle des mots espagnols.
- Et mon tout est le cousin français de **espalda,** mais si vous l'avez trouvé, il faut encore faire un petit glissement pour arriver à son véritable équivalent français. En tenant compte du contexte, saurez-vous le retrouver ? »

[106] Technique acquise lors du stage Galatea au CNEAO, Université Paris 7 Jussieu, les 7 et 8 mars 1997.

[107] Essentiellement deux : l'astérisque * qui signifie "n'importe quelle chaine de 0 à n caractères", et le "OU", représenté par le symbole |. Par ailleurs, Authorware ne fait pas de différence de casse et ignore les blancs, par conséquent les groupes de mots sont écrits en minuscules et de façon groupée (ex: ainsique).

1. (pasmal|assez|suffisamment) : feu vert + message positif
2. (quelque*| su*fisa*ment) : feu orange + message approprié
3. autre réponse : feu rouge + message négatif

- pour un groupe de mots comme **no contestan**, la formule, compte tenu de la multiplication des réponses possibles, est nécessairement plus longue et complexe (l'absence de caractère accentué n'est pas pénalisante) :
  1. (ilsner*pondentpas*|onner*pondpas*|pasder*ponse*|aucuner*ponse*| iln*yapersonne*|) : feu vert + message positif
  2. (*r*pon*|*person*) : feu orange
  3. autre réponse : feu rouge + message négatif
- pour le mot **almacenes,** avec rétroaction informative complémentaire :
  1. (*magasin*|*commerce*|n*goce*) : feu vert + message positif + message inséré dans boite « **almacén** = "magasin" : de l'arabe *makhzin* ou ***mahzan »***
  2. (*magazin*|): feu orange
  3. autre réponse : feu rouge + message négatif

- pour dispenser des rétroactions évaluatives, l'option a été retenue de les rendre adaptées à l'évaluation, en rétroaction à une réponse ouverte comme nous venons de le voir, ou bien à l'occasion de tout autre exercice ou activité ; ou bien encore adaptées à l'utilisateur puisque l'accès au logiciel se fait avec des identifiants personnels qui permettent d'enregistrer la trace de l'interactivité ;
- pour garder trace de l'interactivité entre utilisateur et application, des solutions de programmation ont été adoptées pour enregistrer les références des aides consultées, les temps d'accès, les réponses données et les évaluations obtenues pour les aides interactives ; ainsi que pour reprendre l'activité où elle a été laissée d'une session à une autre, ou encore pour soutenir la mémoire de travail en gardant trace des traductions proposées pour une unité donnée (*cf.* Doc9 et Doc11, Doc20b fichier "Bilan" pour la consultation de l'"interface-tuteur"[108]) ;
- pour faire en sorte que l'utilisateur du logiciel garde une représentation claire à l'esprit de la structure du dispositif d'aides (aspect désigné par Tricot et Ruffinot, 1998, comme relevant de l'interactivité navigationnelle mais rejaillissant sans doute

[108] Dans ces articles, comme par exemple dans le titre de Doc9, on trouve le terme « interactions » pour désigner l'interactivité homme-machine. Dans le présent dossier, nous avons évité de reprendre cet usage, nous en tenant à la distinction désormais bien répandue en didactique (Bouchard et Mangenot, 2001, Bélisle, 1998), entre interactivité homme-machine et interactions, forcément de nature sociale et entre humains.

plus que tout autre sur l'interactivité de contenu), nous avons suivi essentiellement deux principes :

- pas de multifenêtrage (contrairement à Eurom4 et EuroCom, le découpage de l'écran en trois zones (zone texte, zone consigne et dispositif d'aides, zone "barre de navigation") reste fixe[109] ;
- stricte application du code couleur : zone texte (police noire = lecture, police bleue = sélection) ; zone aides (fond jaune, fond vert, fond orange), zone barre de boutons (icônes "éteintes"= accès inactif).

Bilan/discussion des réalisations et de quelques retours d'utilisation

Cette description de l'adaptation des contenus de la version papier permet d'apprécier qu'au final, le dispositif d'aides informatisé s'en différencie très nettement. Au point que l'on peut affirmer que la transposition a donné lieu à la création d'un dispositif de nature différente, hypertextuel, si bien qu'il serait très difficile maintenant, voire impossible, de faire le processus inverse, à savoir d'en retirer une version papier. Le caractère original de ce dispositif, comme j'ai cherché à le montrer, tient pour beaucoup, en effet, à la profondeur hypertextuelle mise à profit pour répartir les aides. Chaque niveau ou type d'aide présente ensuite une grande variation de contenu susceptible de générer des effets très différents. Ce n'est néanmoins qu'au niveau de ces variations que pourra s'apprécier l'efficacité acquisitionnelle du dispositif (Legros et Crinon, 2002 : 92). Par exemple, pour l'accès en ligne à un simple glossaire, comme le signale Desmarais (1998 : 109), sa présentation peut influencer la compréhension selon qu'il s'agit « d'une définition tirée d'un dictionnaire ou d'une présentation du mot dans des contextes significatifs, avec des illustrations éclairantes ».

Si la modalité d'accès que nous avons présentée comme "fléchée et simultanée", conçue pour « préserver une liberté de parcours propre à la navigation hypertextuelle sans renoncer à guider l'apprenant dans la découverte du fonctionnement de la langue voisine » (Hédiard, 2002 : 76), est prédominante sur les cédéroms Galatea, elle n'est toutefois pas la seule. Sur certains cédéroms Galatea (français pour italophones notamment), l'accès peut se faire par consultation libre et autonome d'un fichier de ressources offrant une « présentation plus déductive de la grammaire de la compréhension » (*ibid.* : 82). C'est d'ailleurs la modalité dominante sur la plateforme Galanet, en l'état actuel des choses, pour aider à la compréhension des interactions. Mais la modalité d'accès séquentialisée est également très présente sur les cédéroms :

[109] L'absence de fenêtrage pouvant gêner la fermeture (pas de "croix" en haut à droite), nous avons veillé à rendre celle-ci possible de différentes manières pour ne pas "bloquer" la navigation : bouton "retour", clic sur zone, clic sur autre segment dans le texte…

- dans le module d'introduction à la romanophonie (Doc20a), de manière similaire à ce qui est pratiqué dans Itinéraires romans, on trouve, en tant qu'activité de sensibilisation à la parenté linguistique romane, un jeu interactif de comparaison de six langues romanes qui conduit à des règles de passage (faisant d'ailleurs partie du dispositif d'aides) ;
- pour l'accès au signifiant sonore, l'écoute du texte dans sa globalité : en phase 2 de compréhension globale, c'est la seule aide disponible, puisque le dispositif d'aides n'est rendu accessible qu'en phase 3 de compréhension approfondie (Masperi, 2004, et Carrasco, 2004, ont montré le rôle de l'oralisation interne dans la construction du sens, si bien que l'écoute du texte oralisé a paru nécessaire dès cette phase) ;
- en phase de systématisation des apports d'un texte, phase n°4 dite « faisons le point », le dispositif d'aides n'est pas accessible en tant que tel mais il irrigue les exercices et explications qui y sont donnés, à un niveau plus élevé de généralisation ;
- enfin, de manière rétrospective et afin de favoriser l'exercice de la stratégie métacognitive d'auto-évaluation (O'Malley et Chamot, 1990 : Bib11 et Bib14), on peut également considérer que la phase 5 en compagnie du tuteur, consistant à la lecture du « traceur électronique» (Desmarais 1998 : 107 qui cite Ashworth, 1996) après la tâche (Hédiard, 2002 : 80), constitue également un accès séquentialisé et fléché au dispositif d'aides puisque lors de cette phase de bilan, l'apprenant va être amené à considérer la pertinence et l'efficacité de son recours à telle ou telle aide pour résoudre une difficulté donnée. En outre, le tuteur peut diagnostiquer la consultation de certaines aides dont il juge qu'elles ont fait défaut à l'apprenant, l'accès est alors dispensé par l'enseignant.

Pour résumer, notre dispositif présente deux caractéristiques générales au sujet desquels la recherche sur la compréhension écrite sur support multimédia a mis en évidence les atouts pour un développement réussi de cette aptitude :

1. La profondeur hypertextuelle sur plusieurs niveaux. Pudelko *et al.* (dans Legros et Crinon, 2002 : 92), s'appuyant sur une étude de Rouet et Levonen (1996), affirment que « les lecteurs tirent davantage profit des éléments non-linéaires d'aide sur écran [aussi appelés « aides en ligne »] que sur papier » car « la présentation sur écran diminue le cout cognitif de l'accès aux informations extérieures ».
2. L'activité de construction du sens présentée comme une activité de résolution de problèmes(s). Desmarais (1998 : 109), en prenant pour référence les travaux de Brasche (1991), défend la solution des aides donnant des indices contextuels plutôt

que l'accès à un glossaire car ils favorisent la construction du sens d'un texte et l'acquisition du vocabulaire car « un élément lexical est mieux retenu s'il y a eu un travail de construction du sens, au lieu d'une simple traduction ». Ce n'est pas une propriété exclusive de Galatea mais nous avons vu qu'il y avait là l'enjeu de bien des solutions présentées dans les dispositifs visant la compréhension des langues apparentées.

Malgré tout, concernant notre réalisation, il faut reconnaitre que nous n'avons pas fait la preuve définitive de son efficacité. Nous pouvons seulement invoquer les impressions subjectives positives de quelques apprenants. Masperi (2002 : 93-97), dans le cadre d'une utilisation des cédéroms avec une vingtaine d'étudiants universitaires, présentée comme une simple observation hors du « cadre contrôlé d'une véritable expérimentation », relève les points suivants « concernant la perception de leur fonctionnement cognitif » :

- Surprise, intérêt et satisfaction « face à la démarche de conscientisation langagière préconisée ». L'approche stratégique de l'aptitude de compréhension écrite et les bénéfices que l'on peut en tirer, qui plus est autour de langue(s) inconnue(s), constitue une heureuse découverte pour la plupart des étudiants.

- Satisfaction aussi quant à l'aspect résolution de problèmes de l'activité de lecture-compréhension sur ces cédéroms, « souvent assimilée à un jeu de pistes » ou à « une chasse au trésor », en particulier en raison du rôle qu'y jouent, d'une part, les anticipations et l'activité inférentielle, d'autre part « la multicanalité, l'interactivité du support et la flexibilité des parcours qui en découle ». Tout en réduisant l'inhibition et en laissant libre cours à la recherche de solutions par l'utilisateur, le logiciel incite à rechercher les redondances et encourage les essais et le tâtonnement (Tea, 1998, Bib16).

- Sentiment d'un potentiel acquisitionnel : plusieurs étudiants soulignent l'atout que peut présenter la démarche pour mémoriser le vocabulaire et autres structures ayant fait l'objet d'une recherche sémantique, « parce qu'on apprend plus de choses en butant sur des points difficiles » dit l'un d'entre eux.

L'utilisation que nous faisons des cédéroms, depuis 2004 et la mise en œuvre de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (dit également "processus de Bologne", ou LMD –licence-master-doctorat– en France), pour la préparation à l'intercompréhension, au premier semestre[110], en vue d'une participation à une session Galanet au deuxième, me permet, du point de vue pédagogique et à partir des remarques

[110] Accessible sur la plateforme Esprit à l'adresse suivante : http://flodi.grenet.fr/esprit

faites par les étudiants, de confirmer ces premières impressions positives. Elle nous amène également à dégager les observations, plus réservées, suivantes :

- Le fait que toutes les unités ne disposent pas d'aides individualisées (de couleur verte), et que, de surcroit, les fiches d'aides ne donnent parfois qu'une indication générale, peut générer quelque frustration si l'étudiant n'accepte pas le principe préalable de la recherche autonome d'indices pour résoudre les difficultés de compréhension, comme le fait bien en revanche l'étudiante ci-après :

> « j'utilisais l'icône lexique, mais à chaque fois ça me disait qu'il y avait certains mots qu'on ne pouvait pas traduire mais qu'il fallait les contextualiser. Alors j'ai procédé comme j'ai fait avec le mot "imprensa" […] en essayant de le comparer au français et à l'espagnol "prensa". »

- De même l'absence d'accès à une solution immédiate des traductions proposées est parfois difficile à accepter, par exemple pour cette étudiante grecque de master 1, qui, suite à deux échecs de ses propositions de traduction pour "bottega" et "infatti" dans le texte du premier module italien, relève comme problème rencontré :

> « Il ne donne pas les bonnes réponses et je voulais les savoir. Les commentaires de l'évaluation en italien n'aident pas trop, sauf "brava". Je ne savais pas où je me situe par rapport à l'évaluation, par exemple, si "Ripensaci" veut dire "tu es nul" ou "tu es sur le bon chemin". »

- Les problèmes rencontrés sont avant tout des problèmes techniques ou des difficultés de navigation :

> « Je me suis retrouvée bloquée à plusieurs reprises dans les bifurcations, n'ayant pas accès aux icônes permettant de faire la suite des activités. »

> « Au niveau du logiciel en lui-même, parfois je ne savais pas si j'avançais ou reculais après avoir répondu aux questions (de façon correcte ou incorrecte). »

Mais, pour gênants que soient ces problèmes de navigation, ils restent locaux et ne semblent pas perturber outre mesure l'activité du "comprenant". Ainsi, la crainte que nous nourrissions d'un éventuel égarement –ou tout du moins d'une désorientation (Legros et Crinon, 2002)– de l'utilisateur dans le dispositif d'aides, compte tenu de l'arborescence parfois complexe de certaines d'entre elles, ne serait pas justifiée. L'hypertextualité et l'interactivité proposées, parfois "en cascade", ne semblent pas, par la surcharge cognitive ou les inférences indues qu'ils sont susceptibles de générer, l'éloigner du contenu sémantique du texte. Ce point devra faire néanmoins l'objet d'autres observations, y compris avec d'autres publics.

- Concernant le "risque" de résoudre les tâches de compréhension par tâtonnement et inférence, sans jamais consulter le dispositif d'aides, la consultation des traces nous permet de constater que cela ne s'est pas produit. En revanche, on relève bien une forte différence entre ceux qui explorent presque systématiquement le dispositif d'aides et

ceux qui se contentent d'en consulter quelques-unes. La recherche reste à conduire pour déterminer s'il s'agit de profils de lecteur adoptant des stratégies différentes ou bien si c'est leur profil sociolangagier et l'état préalable de leurs connaissances en langues romanes, qui détermine ces choix. Quoi qu'il en soit, chaque module prévoit une phase 4 de bilan morpho-syntaxique « faisons le point », soit un parcours plus linéaire de mise à profit des aspects saillants du texte que l'on proposera aux étudiants si l'on souhaite s'assurer, « du fait du mode de consultation zigzaguant propre au support multimédia » (Hédiard, 2002 : 82), qu'ils ont tous abordé les points lexicaux, grammaticaux et civilisationnels essentiels du texte.

➢ Ces activités sur cédéroms préparent-elles à une compréhension écrite en langues apparentées en situation réelle ? Sur ce point je resterais circonspect. Ces activités sur cédérom ne préparent pas à mon sens à une compréhension écrite autonome au plein sens de l'expression, avec choix du texte, détermination du projet de lecture et planification de la tâche. Même s'il faut fouiller pour trouver des indices, résoudre les difficultés pour réaliser les tâches, il n'est pas nécessaire de planifier l'activité de compréhension dans son ensemble, comme le remarque une étudiante de master 1 en 2004 :

> « Non, je n'ai rien planifié: j'ai abordé cette exploration comme un parcours de découverte fléché en me laissant aller », « Il faut cliquer là puis là puis trouver tel élément, comprendre tel autre. La démarche pour obtenir les informations est indiquée. »

Pour conclure sur ce point, on soulignera l'importance qu'il y a à expliquer clairement aux apprenants, afin d'éviter l'installation de malentendus, la finalité de cet outil et les options pédagogiques retenues dans une telle approche car elles ne correspondent pas aux représentations préalables de l'apprentissage. L'acceptation de ces options pédagogiques apparait donc comme une condition préalable à l'apprentissage, condition nécessaire à l'habituation salutaire à laquelle fait référence ci-après une étudiante de master 2 :

> « La compréhension écrite d'un texte de langue romane me semble assez facile dans la mesure où on s'habitue à cette petite gymnastique mentale qui demande un peu d'attention, de concentration mais qui, finalement pourrait, il me semble, presque devenir de l'ordre du réflexe et donc se faire avec aisance après un certain temps de mise en place de ces "réflexes". Par exemple, quelque chose qui nous surprend dans un premier temps (la forme de déterminants par exemple notamment lorsqu'il y a des contractions comme le "o" portugais) et qui du même coup nous pose des problèmes de compréhension, peut très vite ne plus en poser parce qu'on a compris le système, qu'on a appris à repérer la structure syntaxique et donc la fonction des éléments, qu'on a pris l'habitude de repérer les particularités syntaxiques ou graphiques et qu'on fait tout de suite la correspondance avec la forme équivalente dans sa LM...»

CHAPITRE 4. Options méthodologiques[111]

Je voudrais, dans le dernier chapitre de cette partie consacrée à la conception didactique de dispositifs et didacticiels dédiés à l'entrainement à la compréhension plurilingue, m'arrêter sur les options méthodologiques qui sous-tendent les réalisations disponibles. J'avais déjà publié un article autour des options retenues pour stimuler la réflexion métalinguistique et la conceptualisation à partir de la compréhension écrite (Doc15), j'ai publié ensuite en 2002 (Doc16), dans les actes du colloque Eurocom de Hagen, un article qui fait état des principales options didactiques des cédéroms Galatea. J'y établissais une première comparaison entre les options de Eurom4, EuroCom et Galatea, notamment autour de la question de l'introduction simultanée ou consécutive des différentes langues, en somme de la gestion chronologique du plurilinguisme. Le travail mené à bien pour écrire les pages précédentes m'a permis d'approfondir cette analyse. Parce que, à ma connaissance, une telle analyse n'a jamais été menée[112], il s'agira donc ici de synthétiser la caractérisation méthodologique de ces différentes réalisations et des approches qu'elle promeuvent. Je commencerai par rappeler le contexte du colloque de Hagen, les principaux points exposés dans l'article avant d'aborder ensuite la caractérisation méthodologique. Le chapitre se conclura par un tableau récapitulatif reprenant les principaux éléments de la caractérisation abordés dans cette partie.

Organisé à l'occasion de l'année européenne des langues, en novembre 2001, le colloque de Hagen (Allemagne) a réuni, sous l'égide de la Communauté européenne, autour du projet allemand EuroCom qui en était l'instigateur, des représentants d'autres projets se donnant pour objectif de développer l'intercompréhension par des réalisations pédagogiques dans le contexte européen. Ainsi, les différents projets évoqués dans cette partie étaient-ils donc représentés à l'occasion de ce colloque[113].

J'y ai pour ma part dressé un rapide bilan des réalisations du projet Galatea, alors terminé. Les sept cédéroms étaient en effet soit édités, soit en phase de correction après accord de diffusion. C'est à cette occasion que j'ai affirmé le plus clairement la finalité de nos travaux sur l'intercompréhension, à savoir celle d'un modèle de communication alternatif. La communication plurilingue était déjà évoquée dans Doc6 et Doc13, notamment comme une « toile de fond » dans ce dernier, mais sans plus de précisions. Cette fois, quelques indications étaient données en conclusion car le projet Galanet,

[111] Il faut bien entendu entendre ici « méthodologie » au sens de « méthodologie d'enseignement », à savoir les stratégies d'enseignement promues par ces réalisations.

[112] Voir toutefois des analyses récentes qui dressent un panorama des outils, comme Causa (2004), Chardenet (2005c), ou encore, quoique à date plus ancienne, Goti (1996).

[113] Auxquels on ajoutera le projet Minerva, « manuel de survie pragmalinguistique en langues romanes » (Tost Planet, 2002).

déposé en mars de la même année, venait de recevoir un avis positif auprès de la Commission européenne. Ma présentation a ensuite porté sur les options didactiques mises en avant dans les trois cédéroms pour francophones en insistant sur deux principes fondamentaux :

- la dissociation des aptitudes, commune à tous les projets visant l'intercompréhension,
- l'« apprentissage consécutif référencé », propre à Galatea, même si depuis, les développements bilingues de EuroCom[114] et leur version numérique sur internet, sous le nom d'EuroCom online, ont étoffé cette catégorie.

Ce deuxième principe fondamental se décline autour de trois options :

1. la stimulation de la découverte active de l'inconnu linguistique et culturel par mobilisation des pré-acquis et du potentiel cognitif de l'apprenant,
2. la conceptualisation inductive de la contrastivité avec le français, langue romane de référence,
3. l'approche progressive de la contrastivité plurilingue.

Plutôt que de revenir sur ces trois options, illustrées me semble-t-il suffisamment dans Doc16, je les développerai ci-après en les intégrant à ma caractérisation méthodologique comparative. Les critères pris en compte seront tout d'abord, précisément, le type d'approche, de manière relativement générale. Puis, à travers une adaptation des quatre critères de Besse (1985-1992 : 21) aux spécificités de la dissociation des aptitudes, je considérerai les critères suivants :

- les moyens mis en œuvre pour faire accéder au sens,
- les moyens mis en œuvre pour appréhender les structures de la (des) langue(s),
- les caractéristiques des supports textuels utilisés,
- les caractéristiques de la progression.

La considération de ces quatre critères, puis des principes pédagogiques mis en avant, devrait m'amener à pouvoir associer chaque réalisation à un courant méthodologique donné. Par ailleurs, bien que je ne l'aie encore ni présentée, ni discutée, puisque ce sera l'objet de la partie suivante du dossier, j'ai choisi d'y faire figurer également la plateforme Galanet. Cela me permettra d'en introduire certains aspects. Elle apparaitra néanmoins, dans le tableau récapitulatif final, séparée des autres réalisations par un double trait puisqu'elle ne constitue pas à proprement parler une méthode mais un environnement informatisé de formation.

---

[114] Voir *supra* les publications du Professeur Klein et de ses collaboratrices.

Approche simultanée ou consécutive

Dans un premier temps, il me parait nécessaire de définir l'approche « consécutive référencée », dans ce qui l'oppose à l'approche simultanée. Dans cette dernière, toutes les langues de la famille ciblée sont abordées en même temps, sous l'angle de la contrastivité systématique. Ce qui signifie que face aux difficultés de compréhension, l'aide contrastive apportée concerne toujours l'ensemble des langues visées par la méthode. C'est le cas de l'ouvrage des sept tamis de EuroCom ainsi que de Eurom4, qui s'appuient sur une comparaison plurilingue. D'autre part, dans ces projets, on ne tient pas compte, sauf erreur de ma part, des connaissances déjà acquises en langue(s) romane(s) par les sujets. Tout se passe comme si les profils des apprenants étaient vus comme homogènes : pour EuroCom, des germanophones connaissant déjà bien le français mais aucune autre langue romane, pour Eurom4, des francophones n'ayant jamais appris aucune langue romane. On considère probablement que la connaissance éventuelle d'autres langues romanes pourra donner quelque atout supplémentaire à l'apprenant dans l'approche simultanée des autres langues et l'appréhension de la description contrastive. C'est, sans cette dernière dimension toutefois, ce qui est mis en oeuvre dans la perspective d'éveil hexalingue à la parenté – car portant sur six langues romanes–adoptée par Itinéraires romans.

L'approche « consécutive référencée » cherche au contraire à mieux tenir compte du profil socio-langagier et, surtout, des attentes. Ainsi va-t-elle proposer d'aborder une langue romane cible plutôt qu'une autre, en fonction du projet et des connaissances préalables, sachant que le matériel utilisé se réfère fréquemment, dans une logique plus bilingue que plurilingue, à une langue dite "de référence"[115] (ou "langue-pont" dans EuroCom online). Eventuellement, de manière néanmoins non systématique mais suffisante pour considérer qu'il ne s'agit plus de consécutivité *stricto sensu*, référence sera faite aux autres langues romanes, voire ponctuellement, au latin (Galatea). Le dispositif d'aides, dans cette perspective, n'est donc pas nécessairement commun à toutes les langues ciblées. Si cette version contrastive globale et plurilingue n'est pas pour autant écartée systématiquement, il existe des versions adaptées aux différents publics, selon leurs langues de référence, et selon les langues cibles : espagnol pour francophones, italien pour hispanophones, français pour lusophones, etc. C'est en cela qu'elles sont "référencées". Les explications données en contexte se réfèrent à une langue particulière, les affinités avec les autres langues ne sont pas rappelées

[115] Pour une discussion de cette notion, voir Carrasco (2002 : 84).

systématiquement mais peuvent être accessibles. Galatea et EuroCom online, certes avec des variations importantes[116], relèvent de cette logique-là.

Quant à Iglo project, contrairement à ce que j'affirmais dans Doc16 (p.272), l'exploration réalisée depuis me porte à croire qu'il vise plus vraisemblablement un apprentissage consécutif non référencé, mis à part une introduction générale aux traits communs des langues germaniques et quelques comparaisons dans les « Reader's grammars »[117], quoi qu'il en soit au moyen d'une contrastivité qui n'est pas contextualisée en relation aux difficultés de compréhension rencontrées dans les textes.

Galanet pour sa part, comme on le verra, ne peut pas échapper à la simultanéité plurilingue, à moins de dénaturer la session. En revanche, il reste possible au niveau de la préparation et de certaines phases et activités du scénario, de hiérarchiser les langues cibles selon la logique interne d'une équipe. Je parlerai alors d'approche simultanée modulable. Par ailleurs, au niveau des modules de l'espace auto-formation, les renvois se font selon le cas aux ressources quadrilingues (les « bilans quadrilingues » du précis grammatical par exemple), ou aux ressources bilingues (les précis de phonétique par exemple).

Moyens mis en œuvre pour faire accéder au sens

Toutes les réalisations sollicitent la stratégie d'analogie. La plupart, sauf peut-être Iglo, cherchent également à stimuler la stratégie d'inférence et l'association (regroupements de formes dans la (les) langue(s) cibles). C'est par conséquent à travers les moyens mis en œuvre pour solliciter ces stratégies que l'on pourra différencier les méthodes, plus que par le type de stratégie sollicité, même s'il est vrai que Galatea est la seule réalisation à solliciter les stratégies métacognitives (voir Doc11 à ce sujet).

Concernant l'accès au sens, par rapport à la caractérisation générale des méthodologies telle que la réalise Besse (1992), ou encore Germain (1993), ou Puren (1988), il est nécessaire selon moi, sans doute en raison de la finalité même de l'approche dissociée et de la centration sur le développement des aptitudes réceptives – et donc de la question de l'accès au sens–, de distinguer plusieurs sous-critères. En premier lieu, ce qui dans une méthode donnée conduira, poussera, ou incitera l'apprenant à se construire une représentation sémantique du texte lu, me parait jouer un

---

[116] Il y a notamment, contrairement à ce qu'on pourrait attendre vu le statut de "langue-pont" accordé au français, peu de descriptions contrastives des différentes langues romanes la prenant comme référence. La référence ciblée sur le français est centrée sur le lexique, pour le reste, il est inclus dans les tableaux hexalingues.

[117] On trouve par exemple dans la grammaire de l'allemand un chapitre (1.1.2) intitulé « Main differences between German/Dutch and the Scandinavian languages ».

rôle déterminant dans le déroulement d'une séance ou scénario pédagogique (Nissen, 2006 : 49). Ensuite, il est important selon moi de tenter d'identifier le rôle accordé à la traduction exogène[118]. Enfin, une focalisation sur l'éventail d'aides disponible me parait nécessaire pour :

- *Motiver la recherche de sens* : plusieurs méthodes demandent une traduction endogène, dite « approximative », du texte, comme Eurom4 et EuroCom online, même si cette dernière pose également des questions de compréhension sous forme de QCM (« Kontrollfragen »), mais dans un 2ème temps, plus pour vérifier la compréhension que pour motiver la recherche de sens. En revanche, Iglo et Galatea posent ces questions simultanément à la lecture : des questions ouvertes auxquelles on peut répondre par coupé-collé dans Iglo, en deux temps, à un niveau global puis à un niveau plus approfondi dans Galatea, où les questions dites de « compréhension détaillée » s'apparentent à de véritables jeux de reconstitution sémantique (format du "master mind", du puzzle, du jeu d'association…). Dans Itinéraires romans, c'est le caractère ludique des réalisations qui est mis en avant pour inciter à la construction du sens. Sur Galanet c'est la réalisation de la tâche collaborative et la nécessité d'interagir pour y parvenir. Enfin, dans les 7 tamis d'EuroComRom, il ne semble pas y avoir d'autre motivation à construire du sens autour des petits textes présentés que celle d'observer l'application des règles d'analogie décrites dans les tamis.
- *Rôle accordé à la traduction exogène* : face aux difficultés de compréhension rencontrées, notamment au niveau lexical, les méthodes prévoient des moyens très contrastés, comme on a pu le lire dans les pages qui précèdent. On a affaire, en fait, à un continuum de solutions :
    - traduction immédiate de toute unité : fonction "Gloss" de Iglo (dictionnaires en ligne répertoriés aussi dans « Référence » mais d'accès moins immédiat) ;
    - traduction en français et/ou en anglais de toutes les unités, mais non immédiate : deux indices sont délivrés auparavant (EuroCom online) ;
    - traduction quadrilingue d'un certain nombre d'unités considérées problématiques dans Eurom4 ;

[118] Je distinguerai ici la traduction endogène (par l'apprenant lui-même) de la traduction exogène : externe à l'apprenant car prévue dans la méthode ou fournie sur demande, par un procédé de traitement automatique ou par médiation humaine.

- délivrance d'indices pour des unités considérées problématiques, et vérification par traduction endogène dans Galatea, pas de traduction exogène sauf exception ;
- médiation humaine (tuteur ou pair) éventuelle dans les interactions, pas de traduction exogène dans les modules (Galanet).

Enfin, plusieurs méthodes rendent accessibles la traduction exogène complète du texte : Itinéraires Romans, par définition, puisque chaque conte est disponible en six langues, EuroCom online dans une phase 3 où on est invité à la comparer à sa propre traduction initiale (endogène), Galatea comme une option –quoique un peu dissimulée– de la phase 4, EuroCom 7 tamis pour pouvoir pointer le fonctionnement des tamis.

- *L'éventail d'aides disponibles* : l'aide lexicale, par le jeu des indices fournis comme nous venons de le voir, est développée dans EuroCom online et Galatea. Ces deux méthodes, comme Eurom4, offrent aussi une aide morpho-syntaxique importante. Galatea est en revanche la seule réalisation qui prévoit un véritable niveau d'aide textuel et discursif.

Moyens mis en œuvre pour appréhender les structures de la (des) langue(s)

La plupart des réalisations ont recours à des stratégies d'appréhension des structures linguistiques présentées par les textes lus. Mis à part Itinéraires romans, qui s'adresse plutôt à des enfants, ces stratégies sont explicites, mais reste à voir :

- si elles sont déductives ou inductives, et dans ce dernier cas, s'il y a ou non conceptualisation[119],
- si la contrastivité (bilingue ou plurilingue) est mise à profit ou non,
- si le niveau d'intervention est contextualisé ("opportuniste" dans Doc16), récapitulatif ("fondamental" dans Doc16) ou général.

Je passerai ci-après rapidement en revue les différentes réalisations autour de ces aspects. Les principales caractéristiques seront reportées dans le tableau général de caractérisation à la fin du chapitre.

Eurom4 : inductive, la conceptualisation n'est pas prévue sur le cédérom mais il est préconisé de la pratiquer en classe. La contrastivité est systématiquement quadrilingue, y compris en cas d'analogie morphologique ou syntaxique. Le niveau d'intervention est récapitulatif à valeur généralisante puisqu'il prend appui sur les structures des textes

[119] Au sens posé par Besse, 1980, et discuté par Candelier 1985, 1986 (définition et positions présentées dans ma thèse, chap.2 page 70 *et sq*., Degache, 1996, Bib8).

choisis dans la méthode pour exemplifier les faits linguistiques décrits. L'aide "Nota Bene", visant à pointer l'ordre des constituants dans la langue ciblée, se démarque, dans la mesure où elle est contextualisée et non contrastive. Au final, la grammaire contrastive de Eurom 4 est complète et équilibrée : on y vient depuis les textes, on y lit des explications concernant les 4 langues, avec des exemples traduits dans les 4 langues. Peut-être regrettera-t-on l'absence de petits exercices pour construire des connaissances procédurales, par exemple pour différencier les formes de *ser* et *estar*, reconnaitre les allomorphes.

EuroCom 7 tamis : déductive, contrastivité hexalingue, niveau d'intervention général.

EuroCom online : inductive sans conceptualisation. Différents types de contrastivité cohabitent : bilingue ou trilingue (langue cible/français/anglais), hexalingue (dans « Panromanische Wortliste » et « Morphosyntaktische Elemente ». Certaines descriptions centrées sur la langue cible (ex : « Adjektive in Italienischen ») ne sont pas contrastives ou très peu (brèves références au français). Tous les niveaux d'intervention sont assurés.

Galatea : inductive avec activités de conceptualisation contextualisées et récapitulatives. La contrastivité est surtout bilingue, ponctuellement quadrilingue. Le niveau d'intervention général fait parfois défaut comme nous l'avons vu précédemment.

Iglo : déductive, par lecture des descriptions grammaticales, faiblement contrastives. Le niveau d'intervention est donc général.

Galanet : en principe inductive car les interactions sont censées motiver l'appréhension des structures. La contrastivité est bilingue ou plurilingue selon les fiches consultées. Le niveau d'intervention contextualisée, dans les interactions, ne peut être assuré que par médiation humaine, le renvoi aux fiches depuis les modules (*cf*. Doc24)[120] correspond au niveau général. Beaucoup d'aspects dépendent des modalités présentielles d'intégration de l'environnement numérique de formation et de la session.

Caractéristiques des supports textuels utilisés

Plusieurs méthodes utilisent des textes de presse présentés comme "authentiques"[121]. Dans la plupart des cas ils ont été néanmoins réduits. Cela est possible sans conséquence au niveau de la cohérence et de la cohésion textuelles compte

[120] En principe, aussi depuis les interactions, par médiation humaine, mais cela n'a jamais été observé.

[121] Sauf Iglo qui prend appui sur des textes civilisationnels du monde germanique, sur les Vikings, l'homme et le loup, la bière, le prix Nobel…

tenu des propriétés du genre, en « tuyau de poêle » et en « pyramide inversée » (Gaillard, 1992 : 90, cité dans ma thèse, Degache, 1996, Bib8 : 160). Dans tous les cas ils ont été, de toute façon, remis en forme et reconfigurés avec un autre paratexte[122] du fait de leur extraction et de leur transposition sur écran pour un didacticiel[123]. EuroCom online va même plus loin puisque la constitution des paragraphes semble avoir été affectée par un découpage nécessaire pour l'écoute des propositions. De plus l'origine des textes, leur référence, n'est pas précisée, ce qui laisse supposer qu'ils puissent avoir été réécrits. Il est clair que ces caractéristiques peuvent avoir des répercussions importantes sur l'activité de lecture-compréhension, en particulier sur le traitement descendant par inhibition des « connaissances situationnelles » (Doyé, 2005 : 15). Enfin, une autre caractéristique est constituée par le fait d'utiliser les mêmes textes traduits dans les différentes langues comme le font Iglo et Itinéraires romans. En revanche, aucune méthode ne propose explicitement de présenter un éventail diversifié de genres textuels et de types discursifs pour doter l'apprenant d'une large aptitude de compréhension écrite.

Caractéristiques de la progression

Les méthodes donnent en général peu d'indications concernant la progression, mise à part Eurom4 qui distingue trois étapes présentées toutefois comme "naturelles" chez l'apprenant, et Galatea pour francophones, où il est question d' « approche progressive de la contrastivité » (Doc16) et d'une introduction de la langue cible comme langue véhiculaire des consignes et des aides dans les derniers modules (traduction disponible en option). En fait, tout se passe comme si les différentes activités de lecture-compréhension devaient permettre, au fil des formes rencontrées, de couvrir un certain nombre de faits linguistiques susceptibles de poser problème à la compréhension. Par contre, comme on vient de le voir, on ne peut pas en dire autant au niveau de la diversité discursive et textuelle. Enfin, il convient de signaler que, compte tenu de l'existence d'un "traceur" sur les trois cédéroms pour francophones de Galatea, on peut voir là le seul outil numérique intégré susceptible de favoriser la régulation de la progression (Doc11). Le tableau ci-après résume les principaux éléments de cette discussion méthodologique :

---

[122] Dans certains cas cependant, l'objet de lecture original, un journal le plus souvent, est présent sous une forme scannée mais non ou peu lisible sur écran. C'est notamment le cas dans le cédérom Galatea français pour hispanophones « Lire en français » (López Alonso *et al*.).

[123] A ce niveau, les textes de presse photocopiés (horoscope, météo, publicité, programme télé), présentés dans le livre d'EuroCom les 7 tamis, sont les moins affectés.

		Eurom4	**EuroComRom 7 tamis**	**EuroCom online**	**Galatea**	**Iglo**	**Itinéraires romans**	**Galanet**
Type d'approche		simultané	simultané	consécutif référencé	consécutif référencé	consécutif	éveil simultané	simultané modulable
Moyens d'accès au sens	motivation	traduction endogène	métalingui-stique	traduction endogène + questions post-lecture	Questions et activités ludiques de compréhension	Questions de compréhension	plaisir du conte, activités ludiques	Tâche collaborative et nécessité d'interagir
	rôle traduction exogène	Unités présélectionnées Immédiate quadrilingue	Co-présence traduction texte bilingue	Toute unité Non immédiate (après 2 indices) bi ou trilingue. Traduction texte en phase 3	Pas de traduction sauf exception Délivrance d'indices pour unités présélectionnées. Traduction texte en phase 4	Toute unité Immédiate bilingue	Co-présence du texte en 6 langues	Pas de traduction sauf exception dans les modules Médiation humaine dans interactions
	éventail d'aides	Développé : surtout morphologique et syntaxique	7 tamis	Développé : lexical, morphologique et syntaxique	Développé : lexical, morpho-syntaxique, discursif, textuel, métacogn.	Limité : renvoi grammaires	ø	Large éventail d'aides ressources
	Mode d'accès aux aides	Hypertextuel fléché Autonome	Transmissif	Hypertextuel Séquentialisé	Hypertextuel fléché Séquentialisé	Hypertextuel	ø	Dispensé Séquentialisé Autonome
Moyens appréhension structures	type	Explicite inductif	Explicite déductif	Explicite inductif	Explicite inductif	Explicite déductif	Implicite	Explicite inductif
	Conceptua-lisation	en classe	ø	ø	Activités contextualisées et récapitulatives Surtout bilingue	ø	Activités récapitulatives	Dans ressources interactives et en présentiel
	contrastivité	quadrilingue	hexalingue	bi, tri ou hexalingue	contextualisé, récapitulatif, général	faiblement bilingue général	*Non-applicable*	Bi ou quadrilingue
	Niveaux d'intervention	récapitulatif à valeur générale	général	contextualisé, récapitulatif, général			*Non-applicable*	Surtout général
Supports textuels		24 textes/langue Presse "authentique" textes référencés recomposés	Trentaine de textes civilisation et divers presse "authentiques"	36 textes/langue Presse et divers "authentiques", remis en texte, non-référencés	Faible quantité : 5 textes/langue Presse "authentique" textes référencés recomposés	9 Textes civilisationnels traduits (évolutif)	6 contes écrits ou réécrits, et traduits (évolutif)	Interactions, divers, textes électroniques Quantité importante (évolutif)

Au vu de cette caractérisation méthodologique, je ferai trois observations :

1. On pourra voir dans plusieurs méthodes, comme dans Eurom4 et EuroCom online, une certaine parenté de la démarche avec la « méthode lecture-traduction » (Besse, 1992 ; Germain, 1993) aussi désignée « traduction/grammaire », par Puren notamment (1988 : 66), ou de manière plus pertinente encore, compte tenu de ce qui est en question ici, de méthode « version/grammaire » (Germain, 1993 : 102 ; Puren, 1988 : 66). Dans ces réalisations, en effet, c'est la traduction vers la L1 qui constitue à la fois, comme je l'ai signalé, le moteur de la recherche de sens et le moyen de contrôle de la représentation sémantique que se fabrique l'apprenant. Mais on aurait tort, à mon avis, de faire ce rapprochement méthodologique trop rapidement et trop globalement. D'abord parce qu'il est question, dans cette traduction, d'approximation, « il ne s'agit pas d'être un bon traducteur mais d'être "un bon lecteur" » est-il annoncé dans Eurom4 (p.73), donc d'une version parfois littérale, qui témoigne de la compréhension du texte[124]. On trouve également dans l'ouvrage « EuroComRom – Les sept tamis », des précisions concernant le « type de "traduction visée" » (Eurom4 : 73) qui vont dans ce sens. Quand il s'agit de traduire vers une autre langue romane, il est en effet question de « version intercompréhensive : "traduction" d'une langue-cible dans une langue de transfert […] qui n'a pas l'ambition de produire une traduction parfaite » (Meissner *et al.*, 2004 : 140), parfois également qualifiée de « traduction mot à mot » (pp.58, 69, 70, 111). Précision intéressante donnée page 111 au sujet de cette traduction mot à mot : « C'est dans ce sens là que Dante a pu utiliser le verbe "vertere" quand il parlait de traduire d'une langue romane en une autre ».

Il est vrai que la méthode version/grammaire, à la fin du 18ème siècle et au début du 19ème, pratiquait également cette « traduction mot à mot dans la langue maternelle de l'élève » (Germain, 1993 : 102), qui plus est en la faisant figurer dans les livres de textes comme « point de départ de l'étude théorique sous la forme de "remarques grammaticales" » (*ibid.*). C'est précisément ce « charabia des traductions juxta-linéaires » (Puren, 1988 : 67) qui lui a valu une des plus fortes critiques. Si bien que par la suite, cette pratique fut remise en question au point que « l'exercice de version va être présenté aussi comme un exercice de français » (Germain, *op. cit.*). Souhaitons qu'il n'en soit pas de même pour ces approches dissociées et que les références aux descriptions contrastives élaborées pour la circonstance permettent

[124] Je m'interroge toutefois sur l'application de ce principe à la traduction vers l'allemand pratiquée dans EuroCom online.

d'éviter l'apparition d'aberrations morpho-syntaxiques comme celles que dénonce Puren (1988 : 67)[125].

2. Les méthodes qui motivent la lecture-compréhension par la simulation d'une situation de lecture, consistant à extraire de l'information pour réaliser des activités, résoudre de petits problèmes, relèvent plutôt de l'approche communicative (comme Galatea). En revanche, poser de simples questions de compréhension sur le texte (Iglo) est plutôt caractéristique de la méthodologie active (Puren, 1988, 1994). Enfin, le fait de motiver la lecture-compréhension par la réalisation d'une tâche collaborative (comme un « dossier de presse » dans Galanet), constitue une caractéristique de la perspective actionnelle développée dans le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, Bib21).

3. Cette caractérisation permet de constater que, du point de vue méthodologique, l'éclectisme (Puren, 1994) est en vigueur au sein de ces réalisations. Il est vrai que, bien des auteurs l'ont fait remarquer, le multimédia, par la diversité de ses possibilités, favorise ce phénomène.

[125] Par exemple *Il n'a pas été haï* traduit dans une *méthode Hamilton* pour l'allemand **Er nicht hat schritt gewesen gehaßt*. Puren explique que « le *nicht* allemand équivaut seul à la négation *ne…pas*, mais pour respecter le mot à mot, ce *pas* français est rendu par le *schritt* allemand, qui est le pas que l'on fait en marchant ! ».

CHAPITRE 5. En conclusion de cette partie

Cette partie, la plus volumineuse de ce dossier de synthèse[126], renvoie à une étape charnière de mon itinéraire d'enseignant-chercheur. En effet, une fois lancé le processus de réalisation des cédéroms en 1996, je me devais de le faire aboutir[127]. Nous en avions bien sûr pris l'engagement auprès de la Communauté européenne. Mais en tant que responsable de la coordination multimédia de plusieurs réalisations, il en allait surtout de ma crédibilité scientifique, vis-à-vis de la communauté didactique, et, peut-être plus encore, de ma crédibilité professionnelle, vis-à-vis des étudiants que j'encadre depuis 1999 dans le cadre du DESS FCML[128] devenu, depuis 2004 et la réforme du LMD, master d'ingénierie de la formation multimédia en langues.

Depuis l'aboutissement de ce processus courant 2002, et la publication des cédéroms chez Génération5 Multimédia[129] en 2003, compte tenu des multiples et diverses obligations qui caractérisent notre profession, et de la coordination de nouveaux projets (Galanet, lancé en 2000, et Flodi, lancé en 2003), je n'avais pas eu l'occasion de revenir sur cette étape essentielle de mon parcours. Ce « devoir de synthèse » m'en a donc donné l'occasion, et c'est pourquoi j'ai souhaité mener à bien une analyse comparative des principales réalisations en direction de l'intercompréhension, ou, plus précisément, de la "pluricompréhension". Avant de clore ce chapitre, je me livrerai donc à un rapide bilan de cette étape.

Bilan des réalisations :

Avant toute chose il convient de souligner aujourd'hui, avec le recul, l'état d'esprit dans lequel nous étions en nous lançant dans cette tâche. Sans doute en raison de notre enthousiasme nous représentions-nous très mal le volume de travail et les compétences nécessaires pour une telle réalisation multimédia. Rien, en fait, contrairement à d'autres, ne nous permettait d'apprécier au préalable la nécessité de disposer de « moyens considérables pour réaliser un didacticiel multimédia de

---

[126] Je n'ai pourtant pas –ou très peu– fait entrer dans mon analyse comparative des réalisations les trois cédéroms de Galatea à l'intention des francophones (López Alonso *et al*., 2000 ; Tost Planet *et al*. ; 2001 ; Andrade *et al*., 2003, Bib16).

[127] De 2003 à 2006, un peu plus de cinq cents exemplaires des trois cédéroms Galatea pour francophones ont été vendus, ce qui, selon les mots de l'éditeur, n'est « pas un succès planétaire mais n'est pas non plus totalement négligeable ».

[128] Diplôme d'études supérieures spécialisées : formateur-concepteur multimédia en langues.

[129] Je remercie ici Alain Laurent, directeur de la société Génération 5 Multimédia, et Aurore Morfin, d'avoir cru au projet d'édition et fait en sorte qu'il aboutisse.

qualité » (Mangenot, 2000 : 15). Si bien que nous nous sommes lancés dans une entreprise un peu démesurée, nécessitant le déploiement de beaucoup d'énergie, et surtout dévoreuse de temps. Au point que nous avons été confrontés à de sérieux problèmes de disponibilité pour la production. A mon niveau personnel, en ma qualité de coordinateur multimédia des cédéroms pour francophones, cela a supposé un investissement très important pour mener à bout ce projet, au détriment d'autres volets de l'activité d'un enseignant-chercheur. Sans doute faut-il y voir la raison de la non-concrétisation définitive de plusieurs de mes travaux. Cela en valait-il la peine ? Aujourd'hui avec le recul, je crois que oui. Comme je le dis plus haut, la priorité devait être accordée à la parution de ces réalisations. Sinon, quel aurait été le sens de parvenir à publier des travaux parlant d'une réalisation inachevée et non-aboutie ?

Mais l'aboutissement de ce projet a été long et difficile. Parce que nous voulions maintenir, et même augmenter si possible, le caractère interactif de la lecture-compréhension, c'est-à-dire l'interactivité des traitements descendant (onomasiologique) et ascendant (sémasiologique), cela a impliqué un travail minutieux et laborieux, et en fin de compte, des difficultés de programmation et une certaine fragilité du développement réalisé[130]. Ce développement en effet, en raison de son arborescence complexe, aurait nécessité un processus de conception-développement des plus rigoureux, du début à la fin. Or nous étions plutôt dans une logique de tâtonnement alors que tout aurait du être pensé et rationnalisé, selon une logique industrielle… de l'écriture des aides à la phase de correction et de déploiement. Mais nous n'étions pas en mesure de le faire, ni n'en avions les compétences (d'un bureau des méthodes). Et ce, malgré la mise au point d'un protocole de développement.

Par ailleurs, le développement avec système auteur est évidemment trop complexe à maitriser du point de vue de la programmation informatique pour que le concepteur, enseignant et/ou didacticien, puisse s'en charger (son apprentissage lui prendrait trop de temps). D'un autre côté, l'écriture didactique des contenus, même à partir d'un *story-board* détaillé et d'un cahier des charges précis, pose problème au développeur. Il reste toujours des décisions de mise en forme et d'écriture à prendre,

[130] Dans la plupart des cas cependant, pour des problèmes liés à l'enregistrement de la trace, par défaut, sur le disque C de l'ordinateur utilisé. Si celui-ci est interdit en écriture ou n'est pas identifié, ou si le cédérom tourne à partir d'un serveur interne, des complications se présentent. Des solutions ont été imaginées (fichier « lisez-moi », application pour écrire la trace sur un autre lecteur), en concertation avec les sociétés Nano-k (le développeur), Génération5 multimédia (l'éditeur) et les services informatiques de l'Université Stendhal où les cédéroms furent longuement testés, mais cela demande toujours un peu de temps et de maitrise informatique.

que le concepteur n'a pas prévues, ou qui s'avèrent, au vu de l'écran, plus pertinentes que ce qui était imaginé dans l'abstrait (sans écran à vue). Ces décisions, qui ont le plus souvent une incidence didactique, le développeur ne peut pas les prendre seul. Si bien que cela justifie fréquemment de travailler à deux devant l'écran, chose évidemment très couteuse en temps, notamment au moment des corrections.

En outre et surtout, la nature même des données linguistiques traitées, et la réflexion métalinguistique potentielle d'un débutant en situation de compréhension d'une langue voisine, rendait difficile la modélisation des exercices interactifs que nous aurions pu répéter à plusieurs reprises. Il est vrai que, comme le note Hédiard (2002 : 80), « dans le cas d'un support multimédia fermé –puisqu'une fois qu'il est fait, il est difficile de le modifier– le problème se pose, au niveau de la conception du dispositif d'apprentissage, de savoir comment répondre de façon pertinente à des demandes d'explications inattendues ». Nous avons procédé, malgré tout, à une certaine forme de modélisation, mais pas autant qu'on aurait dû, qu'il l'aurait fallu, ou qu'on l'aurait souhaité.

Retombées

Les analyses conduites au cours de cette période ont contribué, notamment par comparaisons inter-individuelles des performances et en relation avec le mode de traitement de l'information écrite, à la réflexion autour de la question des profils de lecteur (Doc11).

Il est cependant nécessaire de faire une distinction entre deux types de profil :

- le profil de lecteur selon les modalités de lecture adoptées (analytique, global, zoomeur…, voir Doc11),
- le profil de « comprenant » selon la répartition des stratégies de compréhension et des indices de compréhension utilisés : ainsi peut-on être amené à distinguer les sujets qui ont une forte activité d'inférence, de ceux qui pratiquent plus massivement le transfert, et également en fonction du degré de contrôle dont ils font preuve.

Mais la quantification des tendances n'est pas chose aisée, et on est en droit de se demander s'il n'y a pas une forte corrélation entre lecture analytique et transfert d'une part, inférence et lecture globale d'autre part ? C'est là une problématique qui mérite d'être reprise dans une perspective longitudinale à l'avenir (voir objectifs finaux de Doc15 : 780).

Bilan du partenariat

Le bilan du partenariat européen du projet Galatea a été dressé de manière officielle dans les deux rapports intermédiaires (Rap1 et Rap2), et surtout, dans le rapport final (Rap3), à l'attention des responsables de l'action Lingua dans le programme européen Socrates. Ces rapports exposent les dynamiques du projet, les résultats obtenus et les difficultés rencontrées. La première année du projet avait permis de définir les options théoriques et les schémas pédagogiques qui seraient développés (Rap2 : 8-9). La deuxième année avait vu le démarrage des réalisations informatiques, la mise au point des modalités de réalisation, la définition des types d'interaction et de navigation. La troisième et dernière année du projet fut celle des réalisations, de la production et de l'amorce de la diffusion. Les buts visés étaient atteints, à savoir la réalisation d'au moins cinq modules par couple de langue pour la compréhension écrite (Andrade *et al.*, 2003, Dabène *et al.*, 2003, Berger *et al.*, 2003, López Alonso *et al.*, 2000), et de trois modules pour la compréhension orale (Tost Planet *et al.*, 2001, Bib16). Pour autant, en dépit de la réalisation des objectifs quantitatifs et de l'édition des réalisations, le bilan du projet n'est pas exempt de points faibles.

Tout d'abord, la conscience que l'approche par couples de langues (langue source>langue cible) présentait des lacunes, (par exemple espagnol>italien ou espagnol>portugais)[131]. Je crois en fait qu'on peut se soustraire à l'apprentissage simultané de toutes les langues romanes à la fois, mais il importe de se positionner d'entrée sur la séquentialité de l'apprentissage des différentes langues. Quelle langue romane voisine apprendre en premier ? En accordant quel statut aux autres ? En visant quelles compétences dans l'une et les autres ? Et selon quel scénario ?

Cette approche par couples de langues se doublait en outre d'une politique de réalisation et de diffusion dissociée qui a débouché sur la publication de sept cédéroms différents. Certes, quatre d'entre eux répondaient à un cahier des charges commun mais les trois autres s'en tenaient au schéma méthodologique global (anticipation>compréhension globale>compréhension détaillée), à la mise en œuvre des principes de base de l'intercompréhension (notamment bien sûr l'atout de la proximité), et à l'utilisation de quelques identifiants visuels comme le logo du projet par exemple. Et au final, ce furent cinq éditeurs différents, dans quatre pays, qui diffusèrent ces productions. Cela était sans doute dicté par le choix de l'apprentissage consécutif référencé, par l'approche par couples de langues. Peut-être en serait-il allé

[131] L'un des objectifs du projet Galanet sera précisément de combler cette lacune.

tout autrement si nous avions opté plus résolument pour un apprentissage simultané. Mais à l'heure du bilan, je ne crois pas que ce fut un choix erroné. Cela a, au contraire, permis à chacun de se faire une solide expérience et d'explorer le « marché » de diffusion, sur son territoire, d'une telle approche. Cela étant, nous n'étions pas conscients des difficultés de l'entreprise et des paramètres conditionnant sa réalisation (Mangenot, 2000 : 12), si bien que nous avons abordé cette entreprise soucieux d'atteindre la complétude méthodologique mais pas assez conscients des implications multimédias et informatiques de nos choix. Tout juste avons-nous eu le temps de suivre une formation adaptée pour acquérir quelques principes. Mais difficile de bâtir une maison avec si peu de notions sur la construction, et surtout sans répartition des corps de métier et avec un maitre d'œuvre et un chef des travaux peu expérimentés en la matière. Malgré cela, à force de bricolage et de patience, le projet a abouti. Du reste, en dépit de ces réserves et des difficultés rencontrées, le partenariat s'est reconstitué un an à peine après la fin de la période contractuelle du projet Galatea en mai 1999 pour envisager, lors d'un séminaire sur fonds propres en février 2000, c'est-à-dire avant la publication du premier cédérom de la collection Galatea (celui de l'équipe de Madrid, López Alonso *et al.*, 2000, Bib16), une nouvelle candidature à un projet Lingua. Ce sera l'objet de la troisième partie de ce dossier.

Troisième partie
DE LA COMPREHENSION PLURILINGUE A L'INTERACTION PLURILINGUE

Chapitre 1. Présentation, objectifs et méthodologie d'un projet européen

Une idée collective

Même si la perspective de cibler les échanges entre locuteurs de différentes langues romanes avait pu être évoquée dans certaines publications de la première période, (comme une « toile de fond » dans Doc13), l'intention de vraiment orienter les travaux du groupe Galatea vers l'interaction entre romanophones date du dernier séminaire de ce projet tenu à Madrid en janvier 1999. Abordant la question des perspectives du partenariat, l'idée surgit alors de donner suite aux travaux sur la compréhension plurilingue en cherchant un moyen de mettre en contact les individus s'entrainant à comprendre les langues voisines sur les cédéroms. Les moyens offerts par le développement croissant des technologies de l'information et de la communication, et bien que nous n'en ayons alors pour la plupart qu'une expérience limitée au courrier électronique, nous semblaient évidemment tout indiqués. L'idée d'un « Galacafé », où les apprenants se rencontreraient pour converser fut alors évoquée. Cela eut le mérite de séduire tout le monde et l'idée d'une réunion « sur fonds propres », fut lancée pour l'année suivante.

Cette réunion eut lieu à Grenoble en février 2000. Tous les partenaires intéressés étaient représentés, à savoir ceux qui avaient déjà participé au projet Galatea, les Universités de Aveiro, de Barcelone (Universitat Autònoma), de Madrid (Universidad Complutense) et de Grenoble (Université Stendhal), auxquelles

venaient se joindre l'Université de Cassino[132], l'Université Lumière Lyon II[133], et l'Université de Mons-Hainaut, suite à un contact avec l'équipe italienne à l'occasion d'un colloque Eurocall fin 1999.

C'est à cette occasion que furent posées les bases du projet Galanet :

- décision de s'orienter vers une plateforme de formation sur internet ciblant les interactions plutôt que vers des ressources hors ligne (CD-Rom, DVD-Rom) ciblant la compréhension orale ;
- choix du nom du projet établi par vote ;
- décision d'inscrire le scénario de formation dans une logique de pédagogie du projet finalisée par une tâche de manière à susciter un travail collaboratif et de véritables interactions entre les participants ;
- report d'un an du projet de candidature à un financement Lingua Socrates[134], et décision de soumettre un dossier de candidature à un financement pour une visite préparatoire. Cette décision fut tout à fait judicieuse car elle permit de préciser la conception du projet avant le début de la période contractuelle.

Les objectifs du projet Galanet

Cette visite préparatoire eut lieu à Cassino en octobre 2000. Les objectifs du projet et les grandes lignes du scénario de formation y furent affinés, les principales fonctionnalités de la plateforme y furent définies. Suite à cette réunion, une pré-proposition de projet put être déposée auprès de la Commission européenne.

Il n'est pas vain aujourd'hui de revenir sur les objectifs généraux du projet, visant « à répondre aux besoins d'intercompréhension favorisés par le développement de nouvelles technologies », afin de considérer le chemin parcouru.

- Développer une pédagogie de l'intercompréhension en langues romanes (espagnol, français, italien, portugais) en cherchant à promouvoir l'interaction plurilingue[135], de façon à développer chez un locuteur la capacité :

---

[132] Où exerçaient plurieurs membres du Centro Do.Ri.F Italia, partenaire italien du projet Galatea.

[133] Qui avait déjà participé au projet Galatea à travers la collaboration étroite, à titre individuel, de Maria-Eugenia Malheiros-Poulet.

[134] Nous fûmes bien aidés en cela par la requête d'informations budgétaires complémentaires concernant le projet Galatea, arrivée en pleine réunion et qui allait nous conduire à constituer un dossier administratif supplémentaire.

[135] Interaction plurilingue présentée dans un premier temps (juin 2000, candidature à une visite préparatoire) comme « négociée et variable », deux adjectifs, probablement considérés comme redondants, qui n'apparaissent plus dans la pré-proposition (fin octobre 2000).

- de comprendre des interlocuteurs s'exprimant dans d'autres langues romanes,
- de reformuler dans sa propre langue de façon à vérifier sa compréhension et solliciter les compétences de compréhension de l'interlocuteur,
- d'utiliser des stratégies diverses visant à pallier les problèmes d'incompréhension susceptibles d'apparaitre, y compris en recourant ponctuellement à la langue de l'autre.

- mettre au point, à travers l'élaboration d'un matériel pédagogique adapté, une méthodologie spécifique qui participe au développement d'une didactique des langues voisines basée sur les potentialités offertes par la proximité des langues et prenant en compte des aspects aussi divers que les pré-connaissances linguistiques et culturelles, la prise de conscience du profil de "comprenant" à travers ses stratégies de compréhension, l'incitation systématique à la découverte active du sens par une diversification des stratégies…
- définir progressivement un curriculum d'apprentissage des langues romanes (espagnol, français, italien, portugais) basé sur la dissociation temporelle des habiletés (en ciblant d'abord les habiletés de compréhension et d'interaction).

Ces objectifs généraux sont toujours d'actualité. D'ailleurs ils traversent me semble-t-il de part en part ce dossier d'habilitation, puisqu'on y trouve notamment une conception de l'intercompréhension plurilingue, une amorce de définition méthodologique et une déclaration d'intention d'insertion curriculaire. Plusieurs travaux en cours concernent précisément ces questions, notamment deux thèses soutenues cette année par Cristina Vela (2006) et Sílvia Melo (2006) chez deux partenaires du projet, respectivement l'Université Complutense de Madrid et l'Université d'Aveiro, et pour lesquelles j'ai eu l'honneur d'être invité à faire partie du jury.

Les options pédagogiques du projet Galanet

J'ai esquissé à la fin de la partie précédente, dans le cadre d'une présentation comparée de quelques réalisations pédagogiques visant l'intercompréhension, une première caractérisation méthodologique de la plateforme Galanet, tout en soulignant qu'elle ne constituait pas une méthode, mais un environnement informatisé de formation. Cet environnement est le résultat d'options pédagogiques discutées et décidées dans le cadre du partenariat européen sur lesquelles je reviendrai rapidement ci-après.

Ces options pédagogiques concernant la mise en œuvre de l'interaction plurilingue, ou autrement dit le scénario pédagogique d'une session de formation, sont présentées et questionnées dans plusieurs des publications de ce dossier. C'est notamment le cas dans Doc16 par une brève évocation finale, tout comme dans Doc19, dans Doc17 en anglais et de manière plus extensive puisqu'il s'agissait d'un colloque à Aveiro (Portugal) et alors même que le projet avait suffisamment avancé pour en faire une présentation plus complète. C'est également le cas bien entendu dans le numéro 28 de la revue LIDIL consacré entièrement aux travaux du partenariat Galatea-Galanet (Doc21 et Doc22) et dans Doc23, puis, de manière plus complète, dans Doc25. Toutes ces publications relèvent de l'année 2003, soit en termes de publications, soit parce qu'elles ont fait suite à une présentation à l'occasion d'un colloque tenu cette année-là. Ce fut en effet une année charnière dans le projet et dans mes travaux puisque la première session expérimentale, dénommée "protosession", avait lieu de mars à mai 2003. A travers la participation à cette session, et à plus forte raison dès les premiers bilans conduits pendant l'été 2003 autour de l'identification d'éventuelles séquences acquisitionnelles, je prends alors conscience, comme d'autres collègues du projet, que nous avons là un dispositif de recherche et de recueil de données des plus efficaces, susceptible de permettre la constitution de corpus et de donner lieu à de nombreuses recherches sur des problématiques de premier intérêt pour la didactique des langues. J'en fais état en avril 2003 dès mon intervention au colloque Lingua de Dijon[136], puis à celui d'Aveiro (Doc17) en évoquant les interrogations soulevées :

- Quelles relations entre communication, tutorat et ressources ?
- Peut-on y identifier des « séquences d'intercompréhension potentiellement acquisitionnelles »?
- Quelle stratégie d'intégration dans les formations ?

Cela m'amène naturellement à élargir mes sources et mes domaines d'intérêt. Cette prise de conscience d'un nouveau paradigme de recherche pour l'intercompréhension est alors salutaire à plusieurs titres :

- D'abord elle m'encourage à faire aboutir la publication des cédéroms Galatea pour francophones en effectuant les dernières corrections et les ultimes ajustements nécessaires à la diffusion (documents de diffusion, jaquette, version réseau et notices d'explication).

---

[136] DEGACHE, C. (2003), « Réflexions autour de l'élaboration d'un scénario pour la pratique de la compréhension croisée à distance », *Colloque LINGUA – Promouvoir l'apprentissage des langues européennes moins enseignées : politiques et méthodologies,* IUFM de Bourgogne, Campus Universitaire Montmuzard, Dijon, 7-9/04/2003.

- Ensuite, elle me permet d'augmenter mon degré d'expertise dans des domaines professionnels liés au développement et à l'intégration de l'ingénierie multimédia ou, plus exactement, des technologies éducatives, dans les formations.
- Elle m'amène à m'intéresser à nouveau à des domaines de recherche dont j'avais été détourné du fait de la centration sur la réalisation informatique : relations entre interaction et appropriation, étude des stratégies, développement de la compétence plurilingue.
- Enfin, elle a surtout le mérite de me faire approcher des questions qui deviennent centrales en didactique des langues : analyse du discours médiatisé par ordinateur, dimension interculturelle et apprentissage dans les interactions en ligne, contacts de langue dans les environnements pédagogiques informatisés plurilingues, caractérisation des formations hybrides, dynamique de l'apprentissage collaboratif…

En somme, du point de vue de la relation entre didactique des langues et technologies, cet élargissement de mes perspectives me conduit à ne plus me limiter au seul sous-domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO, Mangenot, 2000 : 70), essentiellement concerné par les travaux sur la compréhension plurilingue (voir supra partie 2), et à m'intéresser aux territoires des apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur (ACAO) et à la communication médiatisée par ordinateur (CMO) dans des contextes pédagogiques (Mangenot, 2000 : 130; Mangenot, 2001 : 106)[137]. Chose d'autant plus naturelle que, comme le démontre Sara Álvarez dans son « proyecto de investigación »[138], « Galanet es un ejemplo de la interrelación […] entre el ALAO, la CMO y el ACAO » (Álvarez, 2006 : 124).

Mais dans un premier temps, ce sont les aspects méthodologiques et pédagogiques qui ont retenu mon attention. Quatre principes méthodologiques clés sont fréquemment évoqués :

1. la hiérarchisation des compétences,

[137] La nécessité de distinguer les champs de l'ACAO et de la CMO étant d'ailleurs discutable, puisque la collaboration et la résolution de problèmes en commun s'établissent par la communication. Par conséquent « la frontière est parfois ténue » (Mangenot, 2001 : 106).

[138] Il s'agit d'un travail préparatoire à la thèse –en co-tutelle en l'occurrence–, exigé dans certains cas des doctorants dans le système universitaire espagnol, comme par exemple à la faculté des lettres de l'Université de Lleida.

2. la focalisation interculturelle,
3. l'approche actionnelle,
4. la démarche collaborative.

1. La hiérarchisation des compétences : l'intercompréhension est surtout présentée dans ces publications comme une démarche dissociant les habiletés. Pourtant, au-delà de cet aspect, il s'agit surtout de leur donner une importance variable dans la formation. Ce point a été peu développé dans mes travaux. En réalité je n'ai pas eu l'occasion d'y revenir depuis Doc6. Il y aurait pourtant matière à analyse désormais sur la question puisque plusieurs scénarios de formation ont été expérimentés par les différentes équipes depuis le lancement de Galanet : dans certains cas une phase d'entrainement à la compréhension (seulement écrite, ou écrite et orale), précède la phase consacrée principalement à l'interaction ; dans d'autre cas l'interaction est abordée dès le début, le développement de compétences plus spécifiques à la compréhension étant réalisé en parallèle à la session sur Galanet ou bien à un moment particulier (en phase 3 notamment comme cela avait été envisagé au moment de la conception du projet). Il s'agit là d'un niveau de "scénarisation" qu'il faut différencier du scénario pédagogique d'une session[139] (du choix du thème à la réalisation du « dossier de presse »), ou du scénario de communication (quand, avec qui, comment, pourquoi interagir ? c*f.* Nissen, 2006). Des travaux de recherche sont nécessaires pour étudier les effets sur l'appropriation langagière de ces variations du scénario de formation.

2. La focalisation interculturelle : il a souvent été avancé dans le projet qu'une thématique interculturelle pouvait être vue comme le meilleur stimulateur de l'échange. D'ailleurs, dès la phase de gestation du projet, à l'été 2000, l'approche interculturelle était déjà présentée comme un moyen et un objectif puisqu'elle apparaissait dans le descriptif du projet comme une des cinq « contraintes collatérales » de la « pédagogie du projet » mise en œuvre[140] :

---

[139] Cette notion de « scénario pédagogique » a donné lieu en 2005 à une formalisation en collaboration avec les partenaires de l'Université de Mons-Hainaut dans une perspective relevant des technologies de l'éducation : QUINTIN, J.-J., DEPOVER, C., DEGACHE, C. (à paraitre), « Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet », à paraitre dans *Actes du colloque EIAH*, Montpellier, mai 2005.

[140] DEGACHE, C. *et al.* (2000), *Avant-projet Galanet, site internet pour le développement de l'intercompréhension en langues romanes*, document joint à la candidature à une visite préparatoire Socrates-Lingua, puis à la pré-proposition.

> « Développer à travers les activités de communication à distance basées sur le principe de l'intercompréhension, une approche interculturelle des langues et cultures des apprenants participants, en prenant appui notamment sur leurs centres d'intérêt et thèmes de proximité ».

La candidature définitive, déposée en février 2001, tout en reprenant ce point, est encore plus explicite sur ce point[141]. A la question 2.2, « *A quels besoins le projet doit-il répondre ?* » (Section 4, description ; partie 2, objectifs), il est indiqué que « la plateforme devrait contribuer » [ndr : à terme], « à favoriser la compréhension interculturelle ». Il est d'ailleurs fait référence sur ce point, dans la même section, aux projets Tandem et Cultura[142] (Furstenberg *et al*., 2001, Bib19 ; Furstenberg et English, 2006), qui pratique l'intercompréhension bilingue franco-américaine à partir de stimulations interculturelles. En outre, quelques exemples de thèmes possibles sont avancés pour illustrer ce que pourrait être le choix des étudiants dans la première phase du scénario pédagogique :

> *« Exemples de thèmes possibles, des thèmes européens interculturels de préférence* : où fait-il meilleur vivre aujourd'hui dans nos pays ; les problèmes posés par la mise en circulation de l'euro (2002-2003) ; l'intérêt ou le désintérêt des autres pays aux grands problèmes nationaux intérieurs ; la "malbouffe" en Europe ; ressentons-nous aujourd'hui un sentiment d'appartenance européenne ou sommes-nous centrés sur nos identités nationales ? ; se voit-on les uns les autres différemment d'il y a 20 ans, 50 ans… ? »

Enfin, à la question 7.3 du même formulaire de candidature, où il est demandé de préciser « comment et dans quelle mesure le projet contribuera à lutter contre le racisme et la xénophobie », en tant que « contribution à une politique transversale » de la Communauté européenne, avions-nous indiqué que, parce qu'il vise à la pratique de la communication authentique et à l'ouverture vers l'autre, le projet contribue à cette politique. Et à cela était-il ajouté que le choix de thèmes de communication interculturels permet de « discuter et dépasser les stéréotypes sur la vision de ses voisins ».

Néanmoins, malgré ces orientations, peu d'éléments dans la conception méthodologique proprement dite, développent cet aspect. L'impact interculturel y reste une retombée attendue du scénario pédagogique. Je reviendrai sur cette

---

[141] DEGACHE, C. *et al.* (2001), *GALANET : plateforme de formation à distance pour le développement de l'intercompréhension en langues romanes*, Programme Socrates, action Lingua, formulaire de candidature pour les propositions complètes, Commission européenne, direction Education et Culture.

[142] http://web.mit.edu/french/culturaNEH/

question dans la dernière partie de ce dossier étant donné que j'ai commencé à réfléchir et publier sur la question.

Les deux aspects qui ont fait l'objet de précisions dès la conception sont donc l'approche actionnelle et la démarche collaborative.

3. L'approche actionnelle : jusqu'au dossier de candidature, le projet est présenté comme répondant à la logique de la pédagogie du projet. Cela est précisé à la question 2.4 du formulaire de candidature « Quelles approches pédagogiques et didactiques seront soutenues par le projet ? » :

> « La procédure pédagogique retenue s'inscrit dans la logique de la pédagogie du projet. Les activités des participants/apprenants seront finalisées par la réalisation en commun d'une publication sur internet, prenant la forme d'un « dossier de presse ». Le dispositif pédagogique mis en place pour la réalisation de ce projet commun devra faire en sorte de stimuler les interactions et les besoins d'intercompréhension ».

Ayant pris connaissance à la même période (fin 2000), dans le cadre des travaux préliminaires autour du Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES)[143], du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001, Bib21), je constatais que nous étions en adéquation avec la perspective actionnelle prônée par celui-ci. Galanet est ainsi présenté, pour les mêmes raisons, comme « an action-oriented approach » (Doc17 : 2) ; son « principe fondamental » est dit « actionnel » (Doc21 : 8). La perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001, Bib21 : 15) renvoie au fait que toute forme d'usage d'une langue, et donc aussi de son apprentissage, met en œuvre des compétences diversifiées et est ancré dans un contexte d'utilisation, défini par des conditions et contraintes et relevant d'un domaine particulier (personnel, public, professionnel ou éducationnel). L'apprenant y est vu comme un acteur social « ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ». Ainsi les activités langagières s'inscrivent-elles « à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ».

Dans cette perspective, la finalité actionnelle du scénario pédagogique de Galanet est celle d'un acteur social (étudiant, salarié, employé, cadre, travailleur indépendant, membre d'une association… ou plus largement tout membre d'une communauté professionnelle, publique ou éducationnelle donnée), impliqué dans

[143] J'ai en effet été, de 2000 à 2004, membre du groupe technique national du CLES et responsable du pôle Grenoble-Savoie et de l'équipe d'auteurs des sujets pilote en espagnol.

une action collective à l'échelle internationale et amené à traiter (en réception et en production) des textes dans plusieurs langues romanes, à prendre en compte les points de vue et les spécificités de différents groupes culturels, à prendre des décisions en concertation (et par l'interaction), à devoir réaliser une tâche collective avec des partenaires en choisissant et définissant en commun les stratégies les plus indiquées pour y parvenir… La tâche, définie dans le Cadre européen (p. 16) comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé », est constituée en l'occurrence par le « dossier de presse ». Celui-ci constitue bien une visée actionnelle que tout participant doit se représenter pendant la session :

- comme un problème à résoudre puisqu'il lui faut interpréter le scénario pour y parvenir : il s'agit de choisir un thème susceptible de stimuler les participants, adapté à une décomposition en divers sous-thèmes, capable de faire émerger des différences de points de vue et des débats « contrôlables », permettant un recueil de documents diversifiés, et en mesure de donner lieu à terme à des synthèses et des illustrations intéressantes et pertinentes pour un public externe ;
- obligation à remplir : cette tâche s'inscrit dans le cadre d'une session de formation –dans la plupart des cas elle fait l'objet d'une évaluation–, chaque individu s'engage auprès de l'ensemble des participants, au moins tacitement, à en assumer une part ;
- but qu'on s'est fixé : on veut par exemple que la réalisation finale soit diversifiée, de consultation facile, conviviale, illustrée, multimédia, consultable de différentes manières. Ainsi la consultation pourra-t-elle consister en un rapide survol, ou bien être sélective (chapeaux de rubriques et quelques liens, ou une seule rubrique), approfondie (nombre important de liens), ou encore exhaustive.

Parce qu'elle s'inscrit dans le cadre d'un travail collectif, comme je l'ai souligné à plusieurs reprises dans mes publications (Doc17 : 2, Doc21 : 8, Doc23 : 35) en prenant appui sur les travaux de Christian Puren (en particulier Puren, 2002, Bib21 ; voir aussi Puren, 2006), l'approche mise en œuvre dans ce scénario est non seulement actionnelle mais surtout « co-actionnelle » (Puren, 2002 : 62, Bib21) puisqu'il s'agit de proposer à l'apprenant des « actions communes à finalité collective » (*ibid*.). Dans cet article, de son point de vue d'historien des méthodologies d'enseignement des langues, Christian Puren soutient que chaque

courant méthodologique recherche une homologie, une « mise en adéquation maximale » (*ibid.* : 56) des fins et des moyens. Les premières, qualifiées d' « objectif social de référence », sont définies comme « les actions qu'on veut que les élèves soient capables de réaliser en langue étrangère dans la société à leur sortie du système scolaire ». Les seconds sont vus comme « les actions qu'on fait réaliser aux élèves en classe dans le but de leur faire atteindre cet objectif ». La méthodologie traditionnelle, par exemple, a pour objectif social de référence la « compréhension des grands textes de la littérature étrangère » (*ibid.* : 65) et pour moyens la traduction et la reproduction. L'objectif social de référence de l'approche communicative est de « faciliter le processus d'intégration européenne en [développant les] rencontres ponctuelles entre ressortissants de pays différents, dans un cadre touristique ou dans un cadre professionnel » (*ibid.* : 60), et ses moyens sont l'entrainement à la réalisation des actes de parole nécessaires à ces rencontres, « la gestion des situations de prise de contact » et « l'efficacité immédiate de la communication interindividuelle » (ibid.). Dans la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence, l'objectif est de « faire agir [l'apprenant] avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de "co-actions"», démarche qui est présentée par Puren comme caractéristique de la pédagogie du projet précisément, et où les unités didactiques ne sont plus construites « à partir d'une situation de communication simulée, comme dans l'approche communicative, mais en fonction d'actions collectives authentiques que les élèves doivent préparer et réaliser entre eux ». L'objectif social de référence est la « réalisation commune d'actions sociales » car tout apprenant « doit être préparé à étudier en partie en langue étrangère, à aller suivre une partie de son cursus universitaire à l'étranger, à faire une partie de sa carrière professionnelle dans un autre pays ». Cela implique un apprentissage de l' « agir ensemble » qui amène l'auteur à parler de "co-culturel" plutôt que d'interculturel. J'y reviendrai dans la partie suivante, dans la partie consacrée à la dimension interculturelle. Pour l'heure, je conclurai sur ce point en soulignant à quel point le scénario pédagogique de Galanet est en accord avec ces vues. Cela est notamment possible grâce à une démarche collaborative.

4. La démarche collaborative : la pédagogie du projet qui sied à la perspective actionnelle, comme nous venons de le voir, ne se conçoit pas sans la mise en œuvre d'une démarche collective. Ces conceptions pédagogiques ne sont pas nouvelles. Elles renvoient notamment, comme le rappelle Mangenot (2001 : 106), à « l'apprentissage coopératif, très présent dans les pédagogies progressistes depuis le

début du XX^{e} siècle ». L'apprentissage coopératif, comme cela est précisé sur le site officiel de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole (OCCE)[144], c'est « un apprentissage construit ensemble, en interaction, un apprentissage qui se construit au travers d'une expérience active, qui implique la confrontation des points de vue, la justification des démarches, la validation des hypothèses ». C'est notamment le cas dans la pédagogie Freinet. On pourra se reporter à ce sujet à Schlemminger (2003, Bib22), qui dresse un parallèle entre les « techniques Freinet » et la pratique des travaux personnels accompagnés (TPE) dans la classe de langues. Il cite notamment parmi ces techniques (*ibid*. : 49) :

- des « outils de communication et d'échanges » (l'expression libre, la correspondance interscolaire individuelle ou collective, le journal de classe, la bibliothèque de classe),
- « des outils de la gestion des apprentissages » (plan de travail, grilles d'évaluation, fichiers autocorrectifs),
- « des outils de la gestion du groupe-classe » (constitution de sous-groupes fonctionnels, distribution de rôles et statuts, définition de lieux spécifiques),
- « l'existence d'un scénario pédagogique précis » permettant d'identifier les étapes de réalisation du projet.

Une session de formation sur la plateforme Galanet, avec les moyens offerts aujourd'hui par les technologies numériques, présente d'évidentes affinités avec ces techniques et outils. Mais plus encore que cette similarité des moyens, c'est une parenté pédagogique étroite qu'il est possible de relever. Schlemminger (*ibid*. :48) précise que l'approche Freinet possède « deux principales spécificités » :

- la place du projet : « base même du travail », « point de départ des apprentissages et de l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales », le travail autour du projet « n'est pas réservé à des plages horaires spécifiques »,
- « l'approche groupale et coopérative de la réalisation du travail ».

Le scénario pédagogique en cinq phases mis en œuvre dans Galanet (Doc17, Doc23 : 36-37 ; Doc25), ramenées ensuite à quatre par regroupement des deux premières (Doc26 : 61)[145], actualise à sa façon ces deux spécificités. Le projet est

---

[144] www.occe.coop/federation/espace_commun/nous/occe_en_bref.htm

[145] Pour rappel : « Le choix du thème, en plus de la prise de contact initiale, constitue l'objet de la phase 1 du scénario de la session. La phase 2 vise à faire dégager différentes pistes de travail et réflexion au sein de ce thème, puis, au cours d'une phase 3, ces pistes sont établies en rubriques et étayées de documents fabriqués ou pointés sur internet, de façon à alimenter les réflexions et les

toutefois imposé par le dispositif : il s'agit d'arriver à la publication d'un « dossier de presse », sorte de journal de classe en ligne[146]. Le choix se limite à la définition des contenus, du thème et des rubriques. Mais là aussi le projet tient un rôle central dans la formation puisque les activités d'apprentissage s'articulent autour des différentes tâches et phases qui vont permettre de conduire à sa réalisation. Et le rôle du groupe au niveau local, et du réseau de groupes à l'échelle internationale (ou "communauté" comme le proposent Araújo e Sá et Melo, 2006), est évidemment central : d'une part il permet et motive les échanges, et d'autre part, le « dossier de presse » ne peut se réaliser qu'après une répartition des tâches et des responsabilités au sein de cette communauté.

J'ai parlé indifféremment jusqu'à présent de démarche collaborative ou coopérative. Il faut savoir cependant qu'une distinction est faite fréquemment entre les deux. Mangenot (2001 : 106) explique que la collaboration « impliquerait chez les apprenants une intention commune et un processus commun de partage et de co-construction de connaissances ». Cela semble néanmoins le cas également dans la coopération. Dans leur livre consacré à « l'apprentissage collaboratif à distance », Henri et Lundgren-Cayrol (2001 : 28-41) consacrent une des huit sections du premier chapitre à « la distinction entre apprentissage coopératif et apprentissage collaboratif ». Tout en reconnaissant qu'il y a des similitudes entre les deux (*ibid.* : 29), parce que les deux démarches ont les mêmes buts (*ibid.* : 30), elles nous expliquent (2001 : 32) que la coopération :

> « repose sur la division des tâches et des responsabilités au sein du groupe. Chaque membre est responsable de poser un geste, de mener une action ou d'accomplir une sous-tâche. L'ensemble de ces gestes, de ces actions et de ces activités conduit le groupe au but. C'est le groupe comme entité qui atteint le but ; c'est lui qui réalise la tâche de laquelle ressort une production collective. Chaque apprenant participe à l'atteinte de ce but par un apport spécifique à l'oeuvre collective ».

Dans la collaboration en revanche, si le groupe se donne également un but commun,

> « chaque membre, individuellement, cherchera à atteindre par lui-même ce but qui fait consensus au sein du groupe. Il en résultera plusieurs productions, une production collective et les productions individuelles des apprenants ».

La tâche est donc de nature différente :

échanges dans les groupes rédactionnels plurilingues constitués. Enfin, dans la phase 4, le dossier de presse quadrilingue est mis au point et publié » (Doc26 : 61).

[146] D'aucuns pourront y voir une certaine similarité avec un *blog* collectif (Soubrié, 2006).

- la tâche coopérative est morcelée afin « d'être distribuée entre les participants » (*ibid*. 33), si bien qu'elle est constituée d'« un ensemble de sous-tâches différentes réalisées en équipe » (*ibid*. 34) ;
- alors que dans la tâche collaborative, « l'apprenant réalise, pour lui et par lui-même, l'ensemble de la tâche en puisant dans les ressources de l'environnement et en s'appuyant sur le groupe qui devient, lui aussi, une ressource » (*ibid*. 33).

La réalisation finale du groupe se fait par assemblage des productions dans la démarche coopérative, par association dans la démarche collaborative. Ce qui conduit Henri et Lundgren-Cayrol (*ibid*. 35) à écrire que l'interdépendance entre les apprenants est plus forte dans la première que dans la seconde, puisque « la contribution des uns n'a de sens que si elle est juxtaposée à celle des autres ou complétée par le travail des autres ». La coopération induirait donc selon eux une « dépendance réciproque » alors que la collaboration valoriserait « une interdépendance à caractère associatif » puisque la chose la plus importante pour les participants est « de mettre en commun leurs idées, de faire part de leurs réalisations et de trouver auprès du groupe inspiration, soutien et appui ».

Qu'en est-il dans le scénario pédagogique de Galanet ? La démarche actualisée tient-elle plus de la coopération ou de la collaboration ? La question est d'importance car il s'agit « de savoir quel fonctionnement social on promeut, volontairement ou non, en enseignant les langues » (Candelier, 1996 : 22).

Par bien des aspects elle s'apparente à une démarche coopérative puisqu'il y a une répartition des tâches entre les participants pour aboutir à la réalisation du projet collectif, la publication du « dossier de presse » :

- le responsable de session (en général l'enseignant d'un des groupes participants) désigne un "rédacteur en chef" parmi les enseignants-tuteurs (il peut donc aussi s'agir de lui-même) ;
- puis il compose une "équipe rédactionnelle" avec des apprenants volontaires (au moins un par équipe) et dont la candidature est validée par l'équipe. Ils se voient attribuer le statut de "rédacteur", ce qui leur permet d'accéder à certaines fonctionnalités de la "salle de rédaction" (clavardage, collecticiel, édition de la rubrique) ;
- les "rédacteurs" contribuent à la définition des sous-thèmes à l'issue du remue-méninges de la phase 2 : titre et petit texte d'introduction, élaboration d'une synthèse de ce qui s'est dit à ce sujet au préalable. Ces

sous-thèmes deviendront ensuite autant de rubriques du « dossier de presse » ;

- les "rédacteurs" animent et stimulent en phase 3 les débats autour de leur sous-thème, sollicitent la recherche et le dépôt de documents d'appui, voire leur réalisation (photos, fichiers audio ou vidéo) ;
- les "rédacteurs" proposent à leur équipe de participer à l'élaboration d'une ou plusieurs rubriques du « dossier de presse » ;
- l'équipe rédactionnelle ouvre les rubriques et y associe les équipes pour que la tâche puisse être menée à bien. Il est à ce niveau préférable d'associer des membres de plusieurs équipes à une rubrique (appelons-le un "groupe-rubrique") pour continuer à générer des échanges bi ou plurilingues. Mais ce n'est pas toujours possible. Chaque rubrique fait à son tour l'objet d'une répartition des tâches entre les membres qui y sont affectés[147].

Cette organisation et cette répartition des tâches permettent à la plupart des participants de rester centrés sur les activités langagières et les habiletés correspondantes : compréhension, interaction, et médiation, au moment de la synthèse, puisqu'il s'agit alors de mettre en scène la parole des autres, de rapporter des discours choisis, et ce, de manière directe ou indirecte, et en plusieurs langues.

En définitive, la réalisation collective du « dossier de presse » sur Galanet s'apparente fortement à ce que Henri et Lundgren-Cayrol, à la suite d'autres chercheurs en technologie de l'éducation, définissent comme une démarche coopérative. Cela étant, par certains aspects, elle s'apparente aussi à la démarche collaborative : le travail à réaliser est semblable dans toutes les rubriques (choix d'un titre, texte d'introduction, synthèse des débats, choix d'échanges, d'illustrations et de documents représentatifs…). Par conséquent, nous pouvons considérer que la

---

[147] Extrait d'instructions données aux participants à la session Verba Rebus en 2005 via le "Tableau d'annonces" : « Chaque rubrique du dossier de presse, dans l'outil "réalisation du dossier de presse" compte 4 entrées ou types de documents :

1. le "texte associé à la rubrique" : une introduction de la rubrique qui s'affiche sous le titre et qui présente la rubrique en une dizaine de lignes, et qui peut être quadrilingue sans traduire ;
2. le "fichier principal associé à la rubrique" (une page environ, dans les quatre langues si possible, mais sans traduire) qui s'ouvre en cliquant sur le titre et contient la synthèse des échanges sur le sous-thème, et son texte peut renvoyer aux "fichiers associés à la rubrique" ;
3. les "fichiers associés à la rubrique" (dont le nom cliquable s'affiche à droite dans le DDP) : sons, vidéos, images, textes (nouvelles synthèses, extraits de forums, de chats), et des liens vers Internet ;
4. les "photos associées à la rubrique" et autres images de préférence en JPEG, elles n'auront pas de légendes (les photos avec légendes sont à mettre dans les fichiers associés).

Il faut donc décider, en équipe, pour chaque rubrique, ce qui va être mis dans ces 4 entrées. »

mise en commun du travail réalisé par les groupes-rubriques –pouvant réunir des membres de plusieurs équipes–, par association dans le « dossier de presse », est de type collaboratif. Chaque groupe-rubrique réalise littéralement « l'ensemble de la tâche en puisant dans les ressources de l'environnement ». Mais à l'intérieur du groupe-rubrique, la tâche est forcément segmentée et distribuée entre les participants, donc de type coopératif : certains s'occupent du texte d'introduction, d'autres de la fiche synthèse, d'autres du choix des fichiers et autres illustrations associées, etc. (et, à ce niveau encore, on a intérêt à constituer des petits groupes de 2, 3 ou 4 apprenants de différentes langues)

Néanmoins, d'une session à l'autre, j'ai eu l'occasion de relever des variations sensibles de mise en œuvre au niveau de la constitution des groupes-rubriques et de la répartition des sous-tâches au sein de la rubrique. Pour l'heure, il ne m'est pas possible de décrire avec plus de précisions ces variations, leurs causes et conséquences. Cela constitue un sujet d'investigation fort intéressant sur lequel je compte bien me pencher à l'avenir. Quelles données faudra-t-il considérer ? Quelle méthodologie conviendra-t-il de suivre ? Il est possible ici d'esquisser quelques réponses à ces questions. Sans doute sera-t-il nécessaire de décrire la dynamique de réalisation des dossiers de presse suivie dans plusieurs sessions afin de les caractériser et les comparer. A cet effet, toutes les traces figurant sur la plateforme seront les bienvenues, à commencer par les dossiers de presse eux-mêmes, en se basant sur les calendriers des sessions pour localiser, dans chacune d'elles, leur période de réalisation et recueillir ainsi les messages du forum, les chats, les documents déposés dans les différents collecticiels qui témoignent de la démarche et des procédés suivis. Sans doute faudra-t-il également solliciter les participants, au moins les enseignants, si possible les membres de l'équipe rédactionnelle, pour les interroger à ce sujet et leur demander de récupérer dans leur boite de messagerie personnelle intégrée à la plateforme, les messages relatifs à cette problématique. Ce faisant, cette recherche pourra aussi et surtout mettre en évidence les relations entre tâche, interactions et appropriation. C'est précisément la thématique que j'aborderai dans le chapitre suivant.

Au final, sur ce point, il est possible de dire que Galanet tient plus de la coopération que de la collaboration. Cependant, en dépit des connotations négatives que porte encore ce dernier terme dans l'espace francophone, il est plus fréquemment employé pour référer à la pédagogie mise en œuvre dans Galanet, par moi-même et par la plupart des membres du projet, dans la mesure où il renvoie, comme nous l'avons vu, à un secteur de recherche établi, celui des apprentissages

collaboratifs assistés par ordinateur (ACAO, CSCL en anglais pour *Computer-Supported Collaborative Learning*, Mangenot, 2001 : 105). Je m'en tiendrai donc, comme c'est généralement le cas (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 : 30), à un usage indifférencié des deux termes.

Les quatre principes clés que nous venons d'examiner positionnent le type de formation organisée avec cette plateforme sur le plan méthodologique. Et ce, sans se démarquer radicalement de l'approche communicative et cognitive (Araújo e Sá et Melo, 2006 : 166) en vigueur depuis une vingtaine d'années en didactique des langues. D'une part, parce que l'approche actionnelle prend appui sur des principes communicatifs qui sont ici mis en œuvre dans des échanges réels et non simulés, d'autre part, parce que l'approche recherche et encourage des séquences métalinguistiques et métacognitives, spontanées, provoquées ou organisées, nécessaires pour comparer les langues, assumer le plurilinguisme et gérer l'apprentissage. C'est sur ce terrain-là que nous amènera le chapitre suivant de ce dossier.

CHAPITRE 2. Interactions plurilingues en ligne et appropriation de compétences langagières

L'identification des bénéfices langagiers

Les analyses des premières sessions de formation à l'intercompréhension en réseau de groupes plurilingues (Doc22, Doc23, Doc25), m'ont amené à chercher à en identifier les bénéfices pour les participants et les principaux effets sur l'appropriation langagière. J'en dresse un premier inventaire dans Doc25, article paru en 2005 mais issu d'une présentation de Galanet lors d'un séminaire organisé par l'Union latine et le Centre culturel français de Turin[148]. J'insiste notamment sur le fait que la compréhension écrite n'est pas la seule habileté sollicitée. A ses côtés, l'interaction écrite figure bien sûr en bonne place, mais également la médiation écrite puisqu'au moment de la réalisation de la tâche, il est nécessaire de rapporter la parole d'autrui et de synthétiser les débats. Ces deux dernières habiletés sont exercées le plus souvent dans la première langue romane de référence mais il est rapidement fait le constat que, lorsque les apprenants disposent de quelques connaissances dans une deuxième langue romane, ils n'hésitent pas à les exercer dans les interactions écrites. De plus j'ajouterais maintenant, qu'au fil des sessions et au gré de l'amélioration d'un certain nombre de conditions (savoir-faire de l'encadrement pédagogique pour stimuler les apprenants, savoir-faire avec les technologies de ces derniers, améliorations techniques diverses favorisant le stockage et les flux), l'oral est de plus en plus présent, à travers les fichiers sonores déposés par les participants, par exemple pour illustrer un message dans le forum, ou pour donner vie à leur profil personnel, permettant ainsi l'exercice de la compréhension orale à ceux qui les écoutent. Ces premières analyses permettent toutefois de constater que, du point de vue des participants, au début comme à la fin d'une session, c'est l'intérêt interculturel qui prédomine. C'est la raison pour laquelle j'ai ouvert récemment une piste de recherche sur cette question dans mes travaux (Doc27, voir *infra* partie 4).

Au-delà de cette distinction codique entre oral et écrit (Riegel et *al*., 1994 : 29), une prise en compte de l'opposition discursive entre « ordre oral et scriptural » (Peytard, 1970 ; Debaisieux, 1997 : 29) est nécessaire. Dans un tel environnement, l'interaction a lieu essentiellement par écrit, dans le forum, les *chats*, la

[148] DEGACHE, C. (2003), « S'exprimer dans sa langue et comprendre celles des autres ou la recherche d'une alternative. Présentation du projet Galanet et autres travaux du réseau européen de recherches sur l'intercompréhension romanophone Galatea-Galanet », *Seminario Approcci pedagogici e strumenti didattici per il plurilinguismo*, 14-15 nov. 2003, Centro Culturale francese di Torino, Turin.

messagerie… Certes, la dimension orale, comme cela vient d'être évoqué dans le paragraphe précédent, n'est pas absente pour autant. D'autant qu'à ces documents, déposés par les participants au fil de la formation, il faut ajouter les documents sonores des modules et ressources. Mais rien ne permet d'exercer à distance l'interaction orale, même si cela reste toujours possible, bien entendu, au sein du groupe en présentiel. Néanmoins, il est possible de considérer que « l'ordre de l'oral » est également bien présent dans les interactions écrites en ligne. Nul besoin en effet d'une manifestation vocale sonore pour attester de la présence de l'oralité.

Munier et Millet (2005 : 79), dans le chapitre 4 de l'ouvrage « L'oral dans la classe » (Halté et Rispail, 2005) consacré à l'oralité des enfants sourds, prennent appui sur une définition anthropologique[149] pour mettre en avant trois critères fondamentaux de l'oralité : le fait que l'oral suppose une acquisition naturelle ; le rôle déterminant du contexte dans la construction du sens en situation de communication tout au long de l'acquisition ; la primauté de la dimension interactive. Si l'on accepte de ne plus confondre langue orale et langue vocale, alors il devient possible d'appréhender le caractère essentiel de l'oral. Les auteurs expliquent en effet que, si l'enfant sourd n'acquiert pas la langue vocale de manière naturelle[150], cela est bien le cas en revanche pour la langue gestuelle. On est donc fondé à parler d'oralité dans ce cas puisque les deux autres critères, le rôle du contexte et la dimension interactive, sont satisfaits.

Le même raisonnement peut être tenu pour les interactions écrites en ligne, à plus forte raison si elles ont lieu entre locuteurs qui s'expriment dans leur première langue romane de référence. S'y matérialisent en effet un certain nombre de marques propres au discours oral, susceptibles de favoriser une "acclimatation" favorable au développement ultérieur des habiletés de compréhension et d'interaction orales. C'est, entre autres choses, ce que s'emploie à mettre en évidence Sara Álvarez, dans son « proyecto de investigación » (2006) et dans sa thèse en co-tutelle en préparation[151]. Elle y analyse seize clavardages qu'elle a

---

[149] Définition sur laquelle j'ai eu l'occasion d'insister dans une note de lecture récente dans la revue Lidil : DEGACHE, C. (2005) : « Note de lecture : *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités* », Halté J.-F. et Rispail M. (éd.) (2005), L'Harmattan, 297p. », in *Lidil n°32*, 194-199.

[150] Critère qui peut paraitre discutable mais que l'on peut considérer comme renvoyant au caractère vernaculaire de la production –au sens de nécessitant un contrôle minimum–, pour tout locuteur impliqué dans une interaction.

[151] ALVAREZ MARTINEZ, Sara (en préparation) : « Communication médiée par ordinateur et apprentissage de l'espagnol : analyse linguistique et discursive des interactions écrites entre francophones et hispanophones », *Thèse de doctorat en préparation*, sous la co-direction de Christian Degache, Université Stendhal-Grenoble3, en co-tutelle avec María Ángeles Calero Fernández, Universitat de Lleida (Espagne).

organisés entre étudiants francophones et hispanophones sur la plateforme Galanet dans la session Verba Rebus en 2005, et quatre non-programmés[152]. De nombreux traits d'oralité peuvent être mis en évidence dans l'analyse, notamment l'utilisation de marqueurs discursifs propres à l'interaction orale, la fréquence élevée de réparations et d'actes de parole particuliers (questions, sollicitations, demandes de clarification), des indices d'implication réactive et une expressivité renforcée par la répétition de caractères et l'utilisation d'émoticônes[153]. C'est, au demeurant, sur cette problématique que porte notre intervention à Venise en décembre 2006[154], à l'occasion de la journée d'études organisée par le Centro di Documentazione e di Ricerca per la didattica della lingua francese nell'Università italiana[155] et l'Università Ca'Foscari.

Il reste toutefois que l'étude de l'évolution des compétences de compréhension au fil de la session, notamment leur appréciation en début et en fin de session, est une nécessité. Je me suis personnellement intéressé à cela à l'occasion de la journées d'étude « Conception de matériaux pédagogiques de langues avec supports numériques : enjeux didactiques », organisée à Montpellier par le groupe de recherche METICE en collaboration avec l'association ACEDLE[156].

Dans une perspective moins évaluative, il me semble nécessaire d'approfondir la méthode d'identification et la description des séquences qui, dans les interactions en ligne, peuvent se révéler bénéfiques à l'acquisition. C'est une entreprise que j'ai lancée en empruntant à la linguistique de l'acquisition ses concepts et démarches d'analyse, et en explorant les forums afin de voir s'il était possible d'y localiser des « séquences potentiellement acquisitionnelles ».

C'est autour de ces deux points que je continuerai à développer ce chapitre.

---

[152] Où entrent parfois des participants italophones et lusophones compte tenu du caractère plurilingue de la session.

[153] Sous une approche descriptive semblable, mais autour d'interactions entre étudiants d'espagnol langue étrangère, dans la classe en présentiel et dans un chat sur la plateforme Esprit dans le cadre du projet Flodi, je dirige également le travail de thèse de Barbara RAZOLA MAYOR: « Las interacciones entre estudiantes en el aula de lenguas y en los entornos pedagógicos multimedia : convergencia, divergencia y potencialidad », co-tutelle avec María Ángeles Álvarez, Universidad de Alcalá de Henares, Espagne.

[154] ALVAREZ, S., DEGACHE, C. (en préparation), « Formes de l'oralité dans les interactions écrites en ligne sur galanet.eu », Journée d'études *Oral et intercompréhension entre langues romanes : recherches et implications didactiques*, Do.Ri.F.-Università Ca'Foscari, Venezia, 7 décembre 2006.

[155] www.dorif.it

[156] DEGACHE, C. (à paraitre), « Concevoir une formation autour d'interactions asynchrones plurilingues : l'exemple de la plate-forme Galanet », Journée d'études METICE/ACEDLE, Université Montpellier 3, 14 juin 2004, à paraitre in *Revue de l'ACEDLE* sur http://acedle.u-strasbg.fr/

Auto-évaluation des niveaux de compétence atteints :

Au cours de la session dénommée « Canosession » en 2004, j'ai mis en place, en collaboration avec Yasmin Pishva, qui devait ensuite écrire son mémoire de Master 2 en lien avec cette expérience (Pishva, 2005), une procédure d'auto-évaluation du niveau de compétence en compréhension écrite en portugais et en espagnol au terme d'une session, chez des étudiants qui visaient d'abord le développement de leurs compétences en italien, dans le cadre d'un « apprentissage répercuté »[157] (Carrasco, 2000 ; Doc23 : 47 ; Doc25 : 57 ; Álvarez, 2006). Il s'agissait d'un pré-test de la procédure en vue d'un perfectionnement ultérieur (qui reste à mener comme je l'ai dit plus haut). Les descripteurs du portfolio européen des langues (basé sur le Cadre européen) furent à cette occasion utilisés. Pour chaque descripteur, l'étudiant était invité à choisi entre quatre options :

a. Je ne peux pas le faire
b. Je pouvais déjà le faire avant cette expérience
c. Je peux faire cela grâce à cette expérience dans des circonstances normales
d. Je peux faire cela grâce à cette expérience bien et facilement

Les résultats obtenus, auprès d'un groupe de 11 étudiants ayant répondu au questionnaire, indiquent que l'expérience semble avoir permis à la majorité des étudiants d'atteindre le niveau A2 en compréhension écrite du portugais, et le niveau B1 en espagnol. Dans le tableau ci-après, les résultats positifs, obtenus autour des options c et d, apparaissent en gras à droite du double trait ; les résultats insatisfaisants figurent pour leur part en italiques dans la colonne de l'option a,.

	Option a Je ne peux pas le faire		**Option b** Je pouvais déjà le faire avant cette expérience		**Option c** Je peux faire cela grâce à cette expérience dans des circonstances normales		**Option d** Je peux faire cela grâce à cette expérience bien et facilement	
Compréhension écrite niveau A2	**esp**	**por**	**esp**	**por**	**esp**	**por**	**esp**	**por**
Je peux deviner le sens de certains mots inconnus grâce au contexte, ce qui me permet de déduire le sens des énoncés à condition que le sujet me soit familier	1	1	1	0	**8**	**9**	**1**	**1**
Je peux comprendre des récits brefs qui parlent des choses quotidiennes et des thèmes familiers s'ils sont écrits de manière simple	1	***3***	2	0	**8**	**8**	0	0

[157] Ce concept, posé par Encarni Carrasco (2000) dans sa thèse de doctorat en co-tutelle, fait référence à un apprentissage qui, bien que centré sur une langue romane cible et visant toutes les habiletés, ménage une ouverture sur d'autres langues de la même famille linguistique.

Je peux comprendre une lettre personnelle simple dans laquelle on me raconte des faits de la vie quotidienne ou me pose des questions à ce sujet	***2***	***4***	2	0	**6**	**6**	**1**	0
Compréhension écrite niveau B1	**esp**	**por**	**esp**	**por**	**esp**	**por**	**esp**	**por**
Je peux parcourir rapidement des textes brefs (par ex. des nouvelles en bref) et trouver des faits ou des informations importantes (par ex. qui a fait quoi et où)	***3***	***6***	1	0	**7**	**5**	0	0
Je peux comprendre les prises de position et les interviews d'un journal ou d'un magazine sur des thèmes ou des événements d'actualité et j'en saisis les arguments essentiels	***5***	***8***	0	0	**6**	3	0	0

Ce type d'auto-évaluation mérite selon moi d'être renouvelé et systématisé. Au sein du partenariat Galanet, l'idée d'un portfolio intégré à la plateforme a également été évoquée dernièrement. Ce portfolio devra nécessairement incorporer les descripteurs de compétences du Cadre européen[158], mais il sera également nécessaire d'en établir de spécifiques, liés aux nécessités de l'intercompréhension, en particulier pour l'interaction plurilingue. On peut même voir, dans la mise au point d'un tel référentiel, un objectif essentiel de tous les travaux analytiques et descriptifs en cours autour de cette habileté.

Des séquences potentiellement acquisitionnelles dans les forums ?

Une des premières problématiques que j'ai réellement abordée dans l'analyse des interactions sur Galanet est celle de l'apparition éventuelle dans les forums de séquences qui pourraient être considérées comme bénéfiques aux apprentissages. C'est en 2003 que j'ai commencé à m'intéresser à la question, suite à la première session, « la protosession ». L'analyse des messages du forum a donné lieu à une communication à l'occasion d'un colloque à Barcelone[159] et deux publications (Doc22 et Doc23). J'ai également dirigé un mémoire de DEA sur ce sujet en 2003-

[158] Portfolio qui pourrait permettre une validation des compétences en contexte universitaire (voir à ce sujet les propositions de Frath, 2005 : 26).

[159] DEGACHE, C. (2003) : « Intercompréhension des langues romanes : interactions asynchrones, étayage et appropriation sur Galanet », XXIIè Journées Pédagogiques sur l'Enseignement du français en Espagne, *Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues,* Institut de Ciéncies de l'Educació - Universitat Autònoma de Barcelona, 8-10/09/03.

2004[160], un travail qui incluait aussi l'analyse d'un corpus de *chats*. Ceux-ci représentent d'ailleurs un terrain d'interactions que j'ai commencé à explorer depuis (Doc26, Doc27).

Avant d'évoquer les travaux liés à ce point de synthèse, une rapide présentation des spécificités du forum, en tant qu'outil de communication, s'impose[161]. Pour Mangenot (2002), c'est la « quadruple dimension écrite, asynchrone, publique et structurée qui constitue la spécificité communicationnelle des forums et qui doit être prise en compte si l'on veut intégrer de tels systèmes à des pratiques pédagogiques ». Le forum Galanet intègre ces spécificités et les interprète à sa façon. Si la dimension écrite ne souffre aucune discussion[162], les autres dimensions présentent quelques particularités :

1. L' « étirement du temps » (Gettliffe-Grant, 2003, Bib25, Bib26) produit par l'asynchronie de l'échange et la « permanence de l'écrit qui fait du forum l'équivalent d'un texte en perpétuelle voie d'enrichissement » (Mangenot, 2002), facilitent le processus de traitement de l'information plurilingue, le « processant étiré »[163], par les participants. Le forum Galanet ne déroge pas à la règle, à ceci près que le cœur de l'échange dans un sujet de discussion peut se dérouler sur une période de temps assez courte (une à deux semaines) compte tenu du scénario chronologique de la session.
2. Le caractère public du forum, principale spécificité des forums (*ibid*.), est assuré par son accessibilité, non seulement garantie à tous les participants mais également à tout "visiteur" de la plateforme, en accès libre mais en lecture seule. Il est d'ailleurs souvent nécessaire de le rappeler aux participants, sans doute parce qu'ils développent le sentiment de se trouver dans un espace pédagogique fermé, et ce, probablement en raison de l'accès par identifiants, de l'interface représentant un centre de langues virtuel et des spécificités du projet.

---

[160] NIELSEN, Guy (2004) : *Les séquences potentiellement acquisitionnelles (S.P.A.) en contexte de communication interactive synchrone médiée par ordinateur (C.I.S.M.O.) ou chat*, mémoire de DEA des sciences du langage : linguistique et didactique des langues, juin 2004.

[161] Elena Tea, dans sa thèse, cherche précisément à voir quels effets peuvent avoir ces spécificités sur les processus de compréhension et les stratégies de lecture des forums plurilingues de Galanet.

[162] Encore qu'il soit toujours possible d'attacher un enregistrement audio à un message du forum, cette pratique étant même encouragée à certaines phases du scénario (phase 3 notamment).

[163] Le "processant étiré" est défini par Gettliffe-Grant (2003 : 106) comme le « *processus de traitement de l'information sur forums de discussions électroniques qui inclut le traitement récursif de l'intrant afin de déchiffrer le message lu ainsi que le traitement récursif du résultant avant d'afficher un message. Ce processus porte aussi bien sur le traitement du contenu que de la forme linguistique* ».

3. Toutefois, l'anonymat caractéristique d'un grand nombre d'interactions dans les technologies en réseaux (Chardenet, 2005a) n'a pas cours ici puisque tout message est "signé", le système permettant un lien direct avec les fiches profil de l'auteur et de son équipe à partir de tout message déposé dans le forum. Qui plus est, comme on peut le vérifier dans l'exemple ci-après, un lien direct est également disponible avec la messagerie, permettant en deux clics, d'adresser un message personnel à l'auteur (sous le pseudo, ici "Susana") :

Susana
(17/02/03 13:57)
Olá, gostava de dizer que estou muito contente por estar envolvida no projecto Galanet. Je pense qu'il sera trés interessante et ajudar-me-á a compreender os outros melhor. Boas Sorte para todos nós envolvidos. Au revoir
Profil(auteur)
Profil(équipe)
Statistiques (auteurs et équipes)

   On peut voir là une différence essentielle du forum Galanet avec ce qui a cours habituellement dans les forums, où l'aparté est réputé impossible, car « le polylogue est la forme habituelle du forum et le multi-adressage en est la norme » (Mangenot, 2002). L'option contraire est retenue ici de façon à préserver la possibilité de créer des liens interpersonnels, ou encore de ménager la face des étudiants les plus inhibés par l'affichage public des messages[164]. C'est l'interaction et la réactivité –de préférence avec changement de code– qui sont privilégiées, que celles-ci se fassent publiquement dans le forum ou de manière privée par la messagerie interne, même si cela doit échapper au contrôle pédagogique… et au recueil de données du chercheur.

4. Enfin, les forums ont en général pour spécificité d'être structurés au moyen de "fils de discussion", si bien que chaque intervenant a trois possibilités : « créer un nouveau fil de discussion, poster une intervention initiative dans un fil existant, poster une intervention réactive dans un fil existant » (Mangenot, 2002), et les interventions s'affichent généralement de haut en bas. Le forum Galanet présente un autre type de structuration. D'abord, le forum, en tant qu'espace de travail collaboratif, est divisé en quatre parties correspondant aux quatre phases du scénario chronologique. Dans chacune de ces phases-forums, chaque participant peut créer un "sujet de discussion" avec un titre et une "amorce", ce qui peut être considéré comme la création d'un nouveau fil de discussion. Les messages déposés ensuite dans le sujet de discussion par les participants s'affichent de bas en haut, si bien que le dernier message déposé, figure toujours sous l'amorce

[164] Cela suppose néanmoins par ailleurs que la nécessité d'une participation publique soit fréquemment relancée, de la part de l'encadrement pédagogique comme des étudiants, en particulier par les destinataires de courriels depuis le forum qui n'ont pas un caractère strictement personnel.

(avec date et heure). Il n'est en revanche pas possible d'associer une intervention réactive à un message particulier[165]. Tout "message réactant" (Doc22 : 90) doit nécessairement rendre explicite la réaction en en précisant l'origine et la raison. Tous les messages s'affichent ainsi au même niveau, les interventions réactives pouvant être relativement distantes des messages qui les motivent. Ce choix est motivé par la nécessité de donner la primauté à une lecture chronologique des messages, et surtout de rendre la réflexion au sein d'un sujet la plus collective possible, comme en contrepoids de la possibilité des apartés par messagerie. En revanche, une fois un message publié, l'étudiant ne peut plus le modifier ni le supprimer. Cette dernière éventualité est réservée à l'animateur et au coordinateur local, et fait partie des fonctions de modération.

Concernant l'identification de séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) dans les forums, l'analyse met en évidence qu'il est très difficile d'en attester la présence. Deux caractéristiques des échanges semblent en freiner l'apparition : l'asynchronie des échanges et leur nature plurilingue.

Pour aborder cette problématique, j'ai pris appui (Doc22, Doc23) sur les travaux en linguistique de l'acquisition autour de la communication exolingue (voir Bib22 : Porquier, 1984 ; De Pietro, Matthey et Py, 1988, ; Py, 1990 ; Matthey, 1996 ; voir aussi Porquier, 1992 : 60). Cependant, bien que cette notion couvre en principe un large spectre de situations d'échanges établis « par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants » (Porquier, 1984 : 18, Bib22), ces travaux ont majoritairement considéré les échanges entre natifs et non-natifs maintenus dans une seule langue, ou orientés vers l'utilisation et/ou l'appropriation d'une langue déterminée. Dans cette perspective, tout changement de langue –ou alternance codique–, est considéré comme un détour ou une pause par rapport à l'orientation fixée et à la langue choisie pour l'échange. Or, dans la communication exolingue plurilingue telle qu'elle se déroule sur Galanet, c'est au contraire l'alternance codique qui est posée comme règle. Cela devait donc avoir des conséquences importantes sur la dynamique des échanges et l'apparition d'éventuelles SPA.

La référence à ces travaux m'a permis d'identifier quatre caractéristiques essentielles des SPA :

1. la présence d'un contrat didactique,

[165] Il est possible que cela incite à le faire par courriel, mais c'est une pratique que nous ne pouvons même pas quantifier.

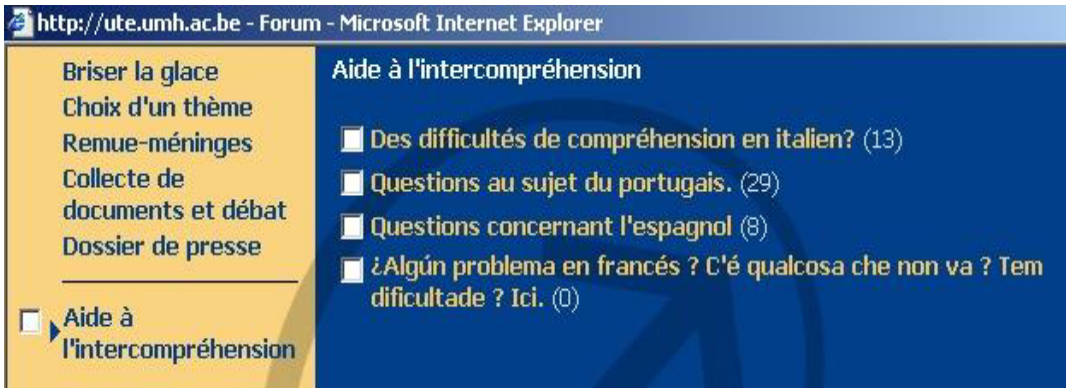
2. les bifocalisations du code et du contenu,
3. la négociation du sens,
4. l'ajustement réciproque.

J'ai ensuite analysé le corpus afin d'examiner si ces caractéristiques s'y matérialisaient, sous une forme identique ou sous une forme quelque peu altérée.

Le contrat didactique, entendu au sens général, est attesté par de nombreux messages renvoyant à la conscience de la nature pédagogique de l'environnement chez les participants. C'est cet aspect généralisé qui m'a ensuite poussé à en détailler les différentes composantes, et à en dégager les opérations les plus représentatives (Doc26). J'y reviendrai au chapitre suivant.

Concernant les bifocalisations du code et du contenu, je montre qu'elles se concentrent surtout dans le forum autour des demandes de précision ou des observations portant sur les niveaux typographique et lexical, ce dernier niveau générant parfois des explications plus élaborées. Encore est-il difficile de parler vraiment de focalisation simultanée du code et du contenu comme on le relève dans les échanges en face à face de la conversation exolingue. Il s'agit plus exactement de pause ou, en raison de l'asynchronie, d'apartés métalangagiers ou métalinguistiques. De plus, on n'observe pas dans le forum d'opérations de ratification des explications données. Rien ne nous prouve donc qu'elles aient été consultées par la personne qui en a suscité la production. D'ailleurs, compte tenu du caractère public du forum (*cf. supra*), ce n'est pas nécessairement sa vocation.

La négociation du sens, autour de la signification d'unités lexicales, est donc, même si cela reste peu fréquent dans le forum, une des raisons principales de la focalisation du code. L'essentiel de ces messages apparaissait dans la protosession dans un forum spécifique intitulé « Aide à l'intercompréhension », lequel avait été divisé en quatre sujets de discussion –un par langue– comme en témoigne la saisie d'écran partielle ci-après :


http://ute.umh.ac.be - Forum - Microsoft Internet Explorer
Briser la glace
Choix d'un thème
Remue-méninges
Collecte de documents et débat
Dossier de presse
Aide à l'intercompréhension
Aide à l'intercompréhension
Des difficultés de compréhension en italien? (13)
Questions au sujet du portugais. (29)
Questions concernant l'espagnol (8)
¿Algún problema en francés ? C'é qualcosa che non va ? Tem dificultade ? Ici. (0)

Saisie d'écran 7 : Forum « Aide à l'intercompréhension dans l'espace forum de la protosession.

Le bilan de ce forum (Doc22 : 85 ; Doc23 : 42) a conduit à constater sa faible utilisation (50 messages sur un total de 718 dans la session), une répartition inégale entre les langues[166], une participation majoritaire des animateurs[167], la présence de questions sans réponses… Différentes hypothèses ont été émises pour expliquer ces résultats. La faible utilisation peut s'expliquer par la position collatérale de ce forum, dissociée des débats et du scénario chronologique dans l'espace forum, ou encore par la possibilité d'obtenir des précisions par des moyens non tracés (courriel, messagerie instantanée, présentiel, dictionnaire en ligne…). La disparité des pré-acquis en langues romanes des participants peut expliquer la répartition inégale des sollicitations d'aide selon les langues[168]. La participation majoritaire des animateurs s'explique naturellement par leur souci d'apporter des explications aux quelques participants qui s'y manifestent, voire à leur donner des exemples d'échange sollicitation-réponse[169]. Enfin, le délai de réponse nécessaire, compte tenu de l'asynchronie des échanges, constitue fort probablement l'élément dissuasif principal à la sollicitation d'aide dans cet espace. Nous avons fait, en outre (Doc22 : 85), l'hypothèse que l'existence de ce forum d'aide pouvait avoir dissuadé les participants de poser leurs questions directement dans les forums et sujets de discussion du scénario, car « ils ont pu en effet interpréter l'existence de ce forum et les invitations à l'utiliser comme une consigne de non-focalisation du code dans les échanges dont la dynamique spontanée aurait été biaisée » (Doc23 : 43). Ce qui nous a donc conduits à supprimer ce forum d'aide. Or, dans les sessions qui ont suivi, et malgré plusieurs invitations à le faire, on n'a pas observé de mouvement de sollicitation d'aide spontané au fil des échanges. D'autant, que dans le même temps, les animateurs étaient invités à être un peu plus discrets dans cet espace. La faible adaptabilité du forum pour la négociation du sens semble donc bien être un trait caractéristique de ce type d'interactions. La réintroduction d'un forum spécifique, dans le cadre d'un protocole de recherche contrôlé, mériterait en tout cas d'être étudiée à nouveau, en tenant compte des résultats obtenus jusqu'à présent et des stratégies d'encadrement mises en place depuis la protosession et en s'employant à répertorier également, au moyen de questionnaires, d'enquêtes de terrain et

---

[166] Comme on peut le constater ci-dessus puisque le chiffre entre parenthèses à la suite de chaque intitulé renvoie au nombre de messages déposés.

[167] A hauteur de 62% contre 49% pour l'ensemble de la session.

[168] Le fait que le français n'ait fait l'objet d'aucune demande s'explique par son statut de langue déjà largement connue par les participants à cette session, pour qui il joue donc le rôle de ce que Sílvia Melo (2006 : 489) appelle le « global french ». Il en va un peu de même pour l'espagnol. Le portugais recueille la majorité des sollicitations car il est inversement la langue la moins connue (*cf.* Doc28 ; Melo, 2004 : Bib28).

[169] Voir par exemple l'échange entre deux animatrices donné dans Doc23 (p.42).

d'enregistrement des regroupements, les moyens non tracés de l'apport d'aides à la compréhension.

Quant à l'ajustement réciproque, j'ai montré (Doc23 : 44) que « toutes les manifestations de la prise en compte du discours d'autrui et, par conséquent, de l'exposition participative à l'échange exolingue-plurilingue, sont susceptibles de témoigner d'une forme d'ajustement réciproque ». Ainsi en va-t-il de la reformulation de synthèse, des marqueurs d'approbation et de reconnaissance positive, des reprises du discours d'autrui, du renvoi explicite ou implicite au discours d'autrui, voire également des choix de langues et des alternances. En effet, le fait de réagir à un message en répondant dans la même langue, quand le scripteur en a la possibilité et ce, malgré la diffusion d'une conception plutôt restrictive de l'intercompréhension où chacun serait invité à s'exprimer dans sa première langue romane, pourrait être interprété comme un comportement d'ajustement réciproque, ou d' « accommodation » (Giles *et al*., 1991). En revanche, les longs et complexes messages peuvent être considérés comme contrevenant à cet effort d'ajustement réciproque. *A fortiori* s'ils sont ancrés dans un contexte culturel local ou national dont on peut faire l'hypothèse qu'il ne pourra pas être appréhendé par les interlocuteurs. Quant à l'identification dans ces messages de choix lexicaux favorables à l'intercompréhension, tels que, pour le français, « *second* plutôt que *deuxième*, *ultime* plutôt que *dernier*, *quand* plutôt que *lorsque*… » (Robert, 2004a), qui prouveraient une prise en compte du caractère « marqué » des unités dans la langue romane utilisée (Kellerman, 1980, Bib22), cela nécessiterait probablement de passer par des analyses de fréquence et un traitement informatisé des corpus dont on ne sait encore si cela en vaut la peine.

En définitive, au vu de l'examen de ces quatre critères, l'analyse des échanges du forum ne permet pas de parler de SPA pour ce qui les concerne. On peut en relever ponctuellement certains aspects mais les différentes caractéristiques n'apparaissent jamais conjointement. Comme l'argumente Py (1990 : 87, Bib22), « la seule présence de sollicitations portant sur la forme ne suffit pas pour affirmer qu'il y a bien didactisation : d'autres critères sont nécessaires, notamment les modalités de la *prise* : la répétition de la donnée est en soi une quittance de la donnée, donc une sanction de la nature didactique attribuée à la séquence [ndr. la ratification]. Le passage de la mention à l'usage vient renforcer cette sanction ». Comme nous venons de le voir, dans les forums, l'asynchronie des échanges explique pour une bonne part l'absence de ratification. Le caractère plurilingue de l'échange contribue également à cela puisqu'il devient évidemment difficile, en

raison du changement de langue, de faire état de la « prise » par une reprise en usage de l'unité ciblée. Deux exemples empruntés au chat vont me permettre d'en donner une illustration :

1) 06/04/2005 session Verba Rebus, phase 3, salon rouge, 16h08'39"
[16:08:39][ElodieG] soy de acuerdo con tu Isabel *[je *suis d'accord *avec toi Isabel]*[170]
[…]
[16:08:59][MarieM] Elodie, contigo = con tu
[16:09:02][MarieM] ;-))
[…]
[16:09:33][ElodieG] gracias Marie, y perdon... sobretodo que yo le sabe ya... *[merci Marie, et pardon... surtout que je *le sais déjà]*

2) 10/03/2004 C1, salon rouge
[19:47:27][Hernan] Por cierto, tu no sabras como cambiar tu perfil, verdad? [*Dis, tu ne saurais pas comment changer ton profil par hasard?]*
[19:49:03][Pierre] je sais à peu prés comment faire. tu as des problèmes pour la mise en marche du tiens ?
[19:49:42][Hernan] emmm no t ehe entendido muy bien [*emmm je ne t'ai pas très bien compris]*
[19:49:53][Hernan] mise en marche du tiens? que significa? [*Qu'est-ce que ça signifie ?]*
[19:51:13][Pierre] mise en marche = le fonctionnement du tiens. en france, lorsque on dit "ça marche" ça peut vouloir dire "ça fonctionne"
[19:51:23][Hernan] ah.. vale [*ah.. d'accord]*

Dans le premier exemple, que l'on peut considérer comme exolingue-unilingue car Marie est un sujet bilingue français-espagnol alors que Elodie se situe en espagnol en expression-interaction au niveau A2, et que, de plus, cette séquence a lieu en espagnol avec des hispanophones de l'Université Autonome de Barcelone, la plupart des traits caractéristiques d'une SPA sont présents. Il faut en effet que le trait « [± didactisation] » apparaisse conjointement au trait « [± collaboration] » comme l'explique Py (1990 : 86, Bib22). C'est bien le cas ici puisque Marie interpelle Elodie pour lui rappeler une règle de l'espagnol et Marie en ratifie la réception[171] en s'adressant un reproche. Ceci, ajouté à l'utilisation de l'émoticône ;-)) de la part de Marie suite à sa correction, de façon à préserver la face de Elodie vis-à-vis du groupe, ce qui témoigne également de la didactisation-collaboration de la séquence. En revanche toutes les conditions de la « prise » ne sont pas réunies puisqu'on ne relève pas de reprise de l'unité *contigo* en usage de la part de Elodie à la suite de cette séquence dans le reste du chat (clôt à 16h39, soit une demi-heure plus tard). Cependant, compte tenu des spécificités interactionnelles d'un chat collectif à plus de cinq personnes (chevauchement des fils de discussion, rapidité, brièveté des

[170] Dans les traductions en français ici présentées, les segments qui font l'objet d'une erreur dans l'énoncé original (ici en espagnol langue étrangère), sont marqués d'un astérisque préalable.

[171] 34 secondes plus tard néanmoins, et après 6 répliques sur un autre fil de discussion dont deux de la part de Marie.

messages), il est difficile qu'il en aille autrement. Il serait nécessaire d'examiner plus largement les productions de Elodie dans les heures et les jours qui ont suivi pour en savoir plus. Mais a priori, et compte tenu du reproche qu'elle se fait, on peut s'attendre à tout moment qu'Elodie reprenne en usage cette unité ou une forme semblable. A défaut d'être effective, la reprise est donc potentielle.

Dans le deuxième exemple, de nature exolingue-bilingue car ni Hernan ni Pierre ne sont capables de s'exprimer dans la langue de l'autre, s'il y a bien focalisation du sens, la didactisation est en revanche de nature réciproque puisqu'elle est à tout moment réversible et se limite à l'explication du sens. En outre et surtout, aucun « problème de figuration » (Py, *op. cit.*: 87) ne se pose, la face de chacun est préservée par la nature plurilingue de l'échange. Enfin, aucune reprise en usage de l'unité expliquée n'est possible *a priori* compte tenu du changement de langue à chaque réplique (sauf peut-être dans certains cas en tant qu'emprunt emblématique). Notons aussi que cet échange à deux est beaucoup plus lent que le précédent (quatre fois plus long et sans chevauchement).

Par conséquent, du fait de la nature de l'échange, exolingue-unilingue et exolingue-bilingue ou plurilingue, la dynamique des interactions est susceptible de présenter des caractéristiques fort différentes, que renforce les particularités du moyen de communication utilisé.

Précisément, un des premiers enseignements de ces résultats est la prise de conscience de la diversité des situations de communication que configure un espace dédié à l'intercompréhension comme le reflète le diagramme ci-après :

Diagramme 1 : diversité psychosociolinguistique des situations de contact, C. Degache, curso de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, mars 2006.

En effet, l'environnement informatisé et les scénarios pédagogique et d'apprentissage rendent possible aussi bien les échanges basés sur une perception de compétences langagières symétriques (endolingue), que sur une perception de compétences asymétriques (exolingue). Chacune de ces deux macro-catégories donne ensuite lieu à différents cas de figure selon le nombre de langues impliquées dans l'échange. Pour l'échange endolingue-unilingue, encore faut-il différencier les interactions entre locuteurs pour qui la langue de l'échange est une L1, du cas de figure où elle est une L2.

J'envisage de prendre appui sur cette typologie des interactions pour mener à bien des analyses différenciées des interactions, que celles-ci soient synchrones ou asynchrones. Concernant les forums, une autre piste d'analyse consiste à quantifier les messages « réactants » (Doc22 : 90) produits par un sujet donné à partir d'une série d'indices qui peuvent être isolés (Doc22 : 88-90 ; Quintin et Masperi, 2006), afin notamment, d' « apprécier son exposition réelle » aux autres langues (Doc22).

Pour conclure ce chapitre

Qu'apprend-on au cours d'une formation à l'intercompréhension articulée autour d'une session sur Galanet ? Comment apprend-on dans un environnement pédagogique informatisé comme celui-ci ? Avec quels résultats langagiers ? Avec quelle durabilité des acquisitions ?

Il s'agit là d'une problématique qui vient juste d'être ouverte. Elle passe par une analyse détaillée des interactions à partir de différents points de vue. Elle implique aussi la mise au point de méthodes d'analyse inusitées, afin de pouvoir mettre en relation finement ces relations avec le contexte d'appropriation d'une formation hybride qui suppose des séquences à la fois en ligne et en présentiel, et la mise en oeuvre de différentes scénarisations, concernant aussi bien les activités et tâches que doivent réaliser les apprenants, les modalités de sollicitation d'aides et les échanges qu'ils peuvent ou doivent établir avec les autres participants, les modalités d'intervention et de participation de l'encadrement pédagogique. Il existe encore peu d'environnements semblables à Galanet, tournés vers une mise en réseau de différents groupes d'apprenants orientés vers une tâche commune de nature coopérative ou collaborative. On peut néanmoins faire l'hypothèse que cela devrait se développer. La nécessité de décrire et d'analyser les phénomènes en oeuvre dans les réseaux de groupes est donc de plus en plus importante. Compte tenu de ses caractéristiques hybride, plurilingue, transnationale et collaborative, on peut voir là une situation d'appropriation langagière susceptible de conduire à revisiter les

oppositions binaires qui structurent la didactique et la linguistique de l'acquisition depuis plus de 30 ans. L'opposition entre acquisition et apprentissage (Krashen, 1981, Bib5), déjà largement contestée depuis quelques années, est là définitivement remisée : il devient en effet impossible de distinguer *a priori* séquences formelle et informelle, tout dépend des choix des participants ; la mise en oeuvre du *monitor* dans un clavardage va dépendre du degré d'implication du sujet, de ses stratégies de participation, mais aussi et surtout de la vitesse de l'échange en fonction du nombre de participants ; et la distinction entre apprentissage en milieu endolingue et en milieu exolingue (Dabène *et al*., 1990, Bib18) n'est plus de mise non plus vu la prégnance des interactions en ligne. La notion de classe de langue (réelle ou virtuelle), compte tenu de la nature hybride de la formation, est également battue en brèche : le groupe-classe existe en présentiel et à distance, le réseau de groupes n'existe qu'à distance, et en son sein des groupes de travail transnationaux se composent et se recomposent, notamment autour de la réalisation du « dossier de presse » (*cf. supra* ce que j'ai appelé les « groupes-rubriques »).

La question du tutorat et de l'étayage réciproque est aussi une question primordiale pour cette problématique de l'appropriation. Ce sera l'objet du troisième et dernier chapitre de cette partie.

CHAPITRE 3. Encadrement pédagogique, tutorat en ligne et étayage de l'activité des apprenants : une médiation plurilingue réciproque

Les travaux présentés au chapitre précédent ont été conduits, comme je l'ai indiqué, à l'issue de la première session et à partir du corpus de messages archivés sur la plateforme dans l'espace forum. Ces premières analyses ont naturellement ouvert d'autres interrogations. L'organisation des sessions depuis trois ans, au rythme de deux sessions par an, provoquant naturellement une augmentation substantielle du corpus d'interactions, offre un terrain favorable à l'approfondissement de la recherche. On pourra se faire une représentation de l'ampleur de ce corpus à partir du tableau ci-après et des indicateurs chiffrés pour les sept sessions les plus significatives[172] :

Session →	Proto-session 2003	Cano-session 2004	Sessione ott-nov 2004	Verba Rebus 2005	Idee a confronto 2005	L'art du dialogue 2006	Para cada frontera... (en cours)
N° equipes	10	13	6	18	4	15	9
Participants inscrits	141	245	54	244	75	247	153
Au moins 10 connexions	86	149	37	166	51	134	55 fin phase1
Au moins 1 message ds forum	94	138	39	151	55	134	82 fin phase1
Nb messages forum	716	1028	272	1198	510	1416	477 fin phase1
% étudiants	51%	90%	76%	87%	83%	92%	96% fin phase1
chats effectifs	≈ 30	≈ 40	≈ 12	≈ 60	≈ 15	≈ 30	5 fin phase1

Au total, plus de 1000 personnes différentes ont été inscrites sur Galanet depuis sa création. L'espace-forum cumule au total plus de 5500 messages et les archives des *chats* font état de près de 200 clavardages d'au moins une page. Il convient en outre d'ajouter à ce corpus de données publiques[173] les sept dossiers de presse qui ont été réalisés jusqu'à présent, les nombreux courriels non confidentiels (adressés à tous ou à large diffusion), et les annonces du tableau d'affichage diffusées par l'encadrement. Ce corpus, compte tenu de son volume, devra donc faire appel à l'avenir à des techniques spécifiques de traitement des données et d'analyse. La réflexion est en cours en relation avec les membres du projet ODIL

[172] Les autres sessions enregistrées sur la plateforme sont des mini-sessions de formation de formateurs, organisées notamment à l'occasion du stage d'été BELC mis en place par le Centre International d'Etudes Pédagogiques, ou encore de sessions-tests.

[173] Rappelons que, délibérément, plusieurs outils d'interaction synchrone ne font pas l'objet d'archivage automatique : les *chats* du bar, du bureau de l'équipe, des salles de rédaction et de réunion, ainsi que la messagerie instantanée. Par ailleurs, le système ne garde pas copie des courriels envoyés (il convient donc de s'insérer parmi les destinataires).

(*cf. infra*, page 24), notamment en vue du colloque EPAL (« Echanger pour apprendre en ligne », Grenoble, juin 2007) où une place importante est réservée aux problématiques soulevées par le traitement de ce type de corpus et la mise au point de méthodes d'analyse appropriées. Les questions liées aux modes de prise en compte des relations entre corpus d'interactions archivées et scénarios d'apprentissage et d'encadrement, pourront être abordées. De même un intérêt particulier pourra être accordé aux méthodes consistant à croiser un corpus de ce type avec d'autres données provenant de l'observation directe des regroupements en présentiel et/ou des comportements de navigation et d'interaction sur la plateforme chez un ou plusieurs sujets[174], ou encore avec le produit d'entretiens ou de questionnaires[175].

Pour l'heure, le corpus Galanet fait l'objet d'analyses de différents types, quantitatif et/ou qualitatif. Pour ma part j'ai souhaité approfondir la question du contrat didactique dont on a vu qu'elle était pour les interactionnistes, une condition nécessaire mais pas suffisante, à la mise en place de séquences d'échanges favorables à l'acquisition dans la conversation exolingue en milieu dit non-guidé ou social. On sait par ailleurs, grâce aux nombreux travaux sur les interactions en classe de langue (Dabène *et al*., 1990, Bib18 ; Cicurel, 1996, 2002 ; Coste, 2002b), que la classe de langue est régie par des schémas ou formats d'interaction spécifiques et par un contrat didactique institutionnalisé qui « fixe certains droits et des obligations, et positionne les acteurs sur un axe expert-non-expert, selon une distribution verticale du savoir, qui ordonne l'orientation des prises de parole et le contrôle du discours » (Moore et Simon, 2002 : 123). Ainsi a-t-on caractérisé, dans une approche ethnographique de la classe de langue, les différents aspects de ce contrat didactique, les formats interactionnels (*cf*. Cambra Giné, 2003, Bib26), et dans une approche plus didactique les fonctions cardinales de l'enseignant et ses opérations métacommunicatives (Dabène, 1984, Bib26). Or, les premiers travaux d'analyse du corpus tiré de Galanet, ont permis d'avancer l'hypothèse qu'un tel environnement de formation virtuel, ne correspond ni à une situation non-guidée d'acquisition (exposition informelle) ni à une situation guidée (exposition formelle) (Dabène *et al*., 1990 : 9-10, Bib18, Bib19). Par rapport à cette dernière, plusieurs niveaux de complexité sont introduits :

---

[174] Par exemple au moyen d'un capteur de parcours navigationnel comme le logiciel Camtasia, utilisé par Elena Tea dans sa thèse pour observer les parcours de lecture au sein du forum.

[175] Notamment pour apprécier la portée et les effets des échanges privés et non-archivés qui ne peuvent, pour des raisons déontologiques évidentes, être analysés directement.

- Complexité des statuts attribués aux participants (responsable de session, coordinateur local, animateur, étudiant, visiteur) et des rôles assumés par les participants jouant une fonction pédagogique (tuteur, conseiller, évaluateur, meneur de jeu, vecteur d'information, orientateur, régulateur, modérateur, stimulateur, observateur…) ;
- Complexité spatio-temporelle de la formation : la formation ne fait l'objet ni d'une unité de temps ni d'une unité de lieu. C'est surtout l'action, comme cela a été montré précédemment (*cf. infra* approche actionnelle), qui donne son unité à la formation. Concernant le temps, dès lors que la session est ouverte, l'espace virtuel de formation étant par définition ouvert en permanence, il peut se produire un événement à tout moment. Par ailleurs les groupes se réunissent selon des logiques d'emploi du temps propres à leur institution –et à leur fuseau horaire. Concernant le lieu, on peut identifier au moins deux niveaux d'hybridation :
  - entre séances en présentiel (interactions en face à face dans l'institution) et à distance (sur ordinateur) ;
  - entre séquences au niveau du groupe local et au niveau intergroupes.

En réalité, parce que interactions en ligne et interactions à distance ne se recouvrent pas complètement et que les différents niveaux s'entrecroisent, il se produit fréquemment que des séances présentielles soient consacrées aux interactions en ligne, y compris avec les étudiants du même groupe. Le petit tableau ci-après devrait permettre de mieux se représenter ce type de complexité :

	intragroupe	**intergroupes**
Interactions face à face en présentiel	Echanges en classe, au labo, au centre de ressources ou autre regroupement	
Interactions en ligne	A tout moment en dehors du groupe, parfois même pendant le cours présentiel	Fréquent, entre groupes réunis en présentiel, entre individus à tout moment

Dès lors, il devient nécessaire d'analyser ces niveaux de complexité, qui s'ajoutent au caractère plurilingue de la formation, et de chercher des réponses à un certain nombre de questions liées à la distribution des rôles et fonctions ainsi qu'à la nature des droits et obligations : comment s'organise le réseau de groupes, cette communauté virtuelle internationale et plurilingue, pour atteindre ses objectifs ? Comment résout-elle ses difficultés ? Comment interprète-t-elle l'environnement

dans lequel elle se trouve ? Les pratiques d'étayage réciproque souhaitées se mettent-elles en place ? Si oui, comment et à quel niveau ?

Une partie de mes travaux récents s'inscrit dans cette problématique. En effet, cette orientation a fait l'objet de la présentation de deux communications lors de colloques[176] et d'une publication en cette année 2006 (Doc26). J'y tente à la fois de caractériser les différentes dimensions contractuelles (contrat d'apprentissage, contrat didactique interactionnel, contrat de parole : Cambra Giné, 2003 : 83, Bib26) en vigueur dans cet environnement, et les opérations métacommunicatives de régulation, d'animation et d'incitation, de modération et d'étayage métalinguistique.

Il en ressort que celles-ci sont aussi bien le fait des membres de l'encadrement pédagogique que des participants apprenants, ce qui constitue une médiation plurilingue réciproque de nature à donner une coloration particulière au contrat d'apprentissage. Mis à part pour l'organisation et la structuration de la session –fonctions qui incombent surtout au responsable de session–, « toutes les fonctions métacommunicatives peuvent être partagées » (Doc26 : 72). Le contrat d'apprentissage apparait en outre comme fortement induit par le scénario de la session et l'environnement de formation, les objectifs du projet et la perception de la nature interculturelle de la situation. Si bien que, au vu de différents indices relevés dans les échanges publics (variante de langue utilisée ; déclarations explicites ; peu d'abréviations ; soin de la correction orthographique, notamment par des messages d'*errata*), il semble bien que les participants n'y perdent jamais de vue qu'ils se situent dans un contexte pédagogique[177]. En revanche il n'est pas sûr que, compte tenu de la longueur des messages dans le forum, voire de leur complexité, les participants aient toujours bien présents à l'esprit le niveau de compétence langagière d'autrui et les difficultés de compréhension que peuvent présenter leurs messages en L1. D'ailleurs certains messages portent précisément sur la régulation de cet aspect[178], donc au niveau métacognitif, peu fréquemment toutefois dans les forums et beaucoup plus souvent et spontanément dans les *chats*. Enfin il apparait

---

[176] DEGACHE, C. (2004), « Forums plurilingues et apprentissage en autonomie : de la nécessité d'un encadrement pédagogique adapté », *colloque UNTELE UTC Compiègne*, 17-20 mars 2004.
DEGACHE, C. (2005), « Aspects du contrat didactique dans un environnement de formation plurilingue ouvert et à distance », colloque *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*, LIDILEM - Université Stendhal Grenoble 3 et GRAFE - Université de Genève – FPSE, Grenoble, 17-18 mai 2005.

[177] C'est également le constat que fait Sara Álvarez dans sa description de l'espagnol utilisé dans les *chats* mené pour son « proyecto de investigación », puisque la « langue des sms » y est bien peu présente.

[178] Par exemple en s'insurgeant contre la longueur excessive de certains messages (*cf.* Doc26 : 66).

que la fonction centrale des animateurs serait précisément « de faciliter et de maintenir les termes des différents contrats, de façon à optimiser le potentiel acquisitionnel et favoriser ainsi l'autonomie de l'apprenant » (*ibid*.), notamment en renforçant la veille métacommunicative informationnelle, c'est-à-dire « la capacité à déceler les apports mutuels d'information manquants » (Doc26 : 73).

On a donc affaire ici à une « déritualisation » (Moore et Simon, 2002)[179] généralisée du contrat classique de la classe de langue que l'on peut attribuer à la fois au caractère plurilingue de la formation (personne ne peut être expert des quatre langues, voire parfois cinq ou six), à la maitrise différenciée des technologies, ou encore et surtout aux différents niveaux de complexité évoqués plus haut. Cela favorise évidemment « les prises de pouvoir discursif » de la part des apprenants. Sachant que, comme le précisent les mêmes auteures en prenant appui sur les travaux de Pekarek (1999 : 165, *apud* Moore et Simon, 2002 : 122), « ces mouvements de repositionnement des rôles et des contrats interactifs, qui déritualisent le scénario engagé par l'enseignant, réengagent l'identité de l'apprenant (qui redevient un sujet à part entière) », il y a tout lieu de s'attendre à ce que ces « interactions d'apprentissage renégociées » (*ibid*. : 122) soient bénéfiques. D'autant qu'on a bien affaire ici à des « enjeux de communication fortement impliquants pour les interactants » (*ibid*. : 125), l'enjeu étant plutôt, contrairement à bien des classes où « le but formel [est] le but principal de la communication » (Bange, 1996 : 199, *apud* Moore et Simon, 2002 : 125), de ramener la focalisation sur les aspects formels par la réflexion métalinguistique. Cela se fait naturellement lors des regroupements à travers la mise en contraste des langues, voire sur la plateforme dans certaines circonstances comme nous l'avons vu, et ce d'autant plus facilement que la session est précédée d'une phase de préparation à la compréhension plurilingue. Cela reste néanmoins à observer précisément en cherchant à mettre au point une méthodologie de recherche permettant la corrélation des données recueillies en ligne avec les données des situations présentielles.

Pour conclure cette partie où nous avons resitué le projet Galanet, son origine et ses objectifs, puis présenté et discuté ses principales options pédagogiques avant de parcourir les problématiques que j'ai pu aborder depuis trois ans autour du corpus d'interactions recueilli sur cette plateforme, je dirais que pour l'heure, un moyen de visualiser-schématiser l'ensemble d'une session, pour en rendre la dynamique, au

[179] Que ces auteures définissent comme « des séquences particulières, où l'expertise "change de mains", soit qu'elle s'exerce des apprenants en direction de l'enseignant, soit entre les apprenants eux-mêmes » (*ibid*. 122).

moins d'un point de vue descriptif et narratif, fait encore défaut. L'essentiel des recherches a porté pour l'instant sur les forums, dans une moindre mesure sur les *chats* (Araújo e Sá et Melo, 2003, Bib23, 2006). Mais la focalisation sur le forum n'est-elle pas un leurre ? On a coutume de dire qu'il est le cœur –ou la plaque tournante– de la session, mais aucune de ces métaphores ne saurait suffire à motiver un intérêt exclusif pour cet outil. Qu'il soit une pompe, un nœud ferroviaire ou une gare de triage, il reste qu'il ne faut pas surestimer son importance dans une formation de ce type, et qu'il convient de chercher à hiérarchiser de la manière la plus juste les espaces virtuels et réels et les différents moments et étapes du scénario de formation. Pour ce faire, d'autres analyses du corpus devront être conduites, par exemple pour examiner, décrire, comparer d'une session à une autre, les moments-clés du scénario :

- la présentation de soi en phase 1 et dans la fiche profil,
- la dynamique des propositions de thème,
- la « campagne » pour le choix du thème en phase1,
- les réactions une fois le thème choisi[180],
- les propositions d'orientations et de rubriques dans le remue-méninges (phase2),
- la dynamique des débats en phase 3,
- la distribution des tâches en phase 3 dans l'équipe rédactionnelle,
- la négociation des choix dans les « groupes-rubriques »,
- la constitution des parties d'une rubrique du « dossier de presse » en phase 4.

Une démarche de recherche pourrait consister à mesurer le degré de réussite de ces moments-clés sur les plans interactionnel, collaboratif, plurilingue et interculturel (ou « co-culturel »), à identifier les circonstances qui ont pu conduire à une efficacité reconnue en cherchant à voir quel a été le rôle de l'encadrement pédagogique et quelles ont été les conduites interactionnelles avec incidence positive.

Ces analyses restent à mener, la méthodologie à définir. Ce sont des recherches que je me propose de mener et/ou d'encadrer. Cela semble nécessaire pour pouvoir ensuite localiser précisément un événement donné du point de vue de la problématique de l'appropriation de la compétence plurilingue. Cela est aussi nécessaire pour pouvoir former au pilotage d'une session, savoir identifier rapidement certains faits ou tendances sur la plateforme, savoir interpréter les indicateurs disponibles et savoir comment organiser et conduire les séances en présentiel du groupe tutoré. Nous touchons là les questions liées à la formation de formateurs que j'aborderai rapidement dans la quatrième et dernière partie de ce dossier de synthèse.

[180] Jean-Pierre Chavagne, de l'Université Lumière de Lyon, responsable de plusieurs sessions sur Galanet, faisait récemment l'hypothèse d'une « phase de consternation » à cette étape du scénario.

Quatrième partie
TRAVAUX ACTUELS ET PERSPECTIVES

Si dans les deuxième et troisième parties de cette synthèse, j'ai eu l'occasion d'évoquer également des travaux actuels, ceux dont il sera question ici, sont pour leur part en plein chantier à l'heure où j'écris. Pour autant, ils peuvent prendre appui sur des travaux antérieurs. C'est typiquement le cas pour le projet FLODI (Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires) dont il sera largement question dans cette partie.

Par ailleurs, pour situer la relation entre les travaux sur l'intercompréhension et la recherche-développement[181], il convient de préciser que la structure et les fonctionnalités de la plateforme Galanet sont achevées depuis bientôt trois ans, c'est-à-dire avant même la fin de la période contractuelle européenne. Certes, les ressources et modules de l'espace autoformation et de la salle des ressources ont fait l'objet de développements jusqu'en 2005, mais cela s'est inscrit toutefois dans une dynamique d'ingénierie pédagogique. Si bien que je peux dire que depuis 2004, je ne fais plus de recherche-développement autour de Galanet et la plate-forme est utilisée en l'état. Il s'agit néanmoins toujours ici de recherche finalisée, caractérisée par un va-et-vient entre terrain et recul théorique, avec pour objectif l'intégration des réalisations dans des situations institutionnelles et dans des *curricula* de formation.

[181] En tant que « recherche de méthodologie de développement de produits multimédias ([…] impliquant notamment les informaticiens » (Mangenot, 2000 : 81)

CHAPITRE 1. Intégration des technologies dans l'enseignement/apprentissage des langues

Approfondissement conceptuel et distanciation

On trouve dans les travaux rassemblés dans le volume II, des articles qui ne sont pas directement liés au projet de développement d'une didactique des langues voisines axée sur l'intercompréhension. Il s'agit en fait de publications articulées autour de notions qui y ont joué un rôle important mais qui concernent plus largement la didactique des langues aujourd'hui.

Ce double mouvement d'approfondissement conceptuel et de distanciation par rapport aux obligations des projets européens, entrepris en définitive entre les deux projets Galatea et Galanet, s'est amorcé autour de la notion de « stratégies » (Doc14), puis a glissé vers les concepts d' « apprentissage en autonomie », d' « autoformation », d' « environnement multimédia d'apprentissage » (Doc18 et Doc19), et enfin de « modèle de formation ».

En 1999, à l'occasion d'un colloque à Grenoble, j'ai entrepris d'élargir mon champ d'action tout en faisant le bilan des années de travail autour des stratégies de compréhension plurilingue du projet Galatea. C'était aussi l'occasion de synthétiser un certain nombre de lectures trois ans après la thèse. Dans une perspective métadidactique conforme aux attentes du colloque, j'y dresse un panorama de l'utilisation de la notion dans les espaces didactiques anglophone, francophone, hispanophone et italophone. Constatant des différences sensibles quant au statut qui lui est accordé dans la recherche, je considère trois hypothèses susceptibles de les expliquer : une hypothèse épistémologique, une autre historique, et enfin une troisième de nature socioculturelle. Au passage je souligne la cohérence de l'espace anglophone sur la question, lequel offre un véritable « continuum épistémologique » de publications sur le sujet, allant « des théories de la psychologie cognitive (Anderson, 1983) à d'authentiques propositions d'activités pédagogiques (Ellis et Sinclair, 1989) et de (auto-)formation des enseignants (Wenden, 1991) […] en passant par des études didactiques approfondies établissant des taxonomies de stratégies et les discutant en fonction de tâches d'apprentissage diversifiées (O'Malley et Chamot, 1990 ; Oxford, 1990) » (Doc14 : 149[182]). Dans le contexte francophone, je note alors un frémissement favorable à l'égard de cette notion, alors que jusque là elle n'avait pas fait l'objet d'une centration thématique car elle était considérée comme posant « quelques problèmes de mise en place conceptuelle,

[182] Cf. *Bib14* pour toutes les références citées dans ce passage.

illustré[s] par d'inévitables flottements terminologiques » (Porquier, 1992 : 60). Je signale néanmoins les excellents travaux autour des « journaux de bord » (Grandcolas, 1997 ; Montredon, 1998, Bib14). Sont évoqués par la suite deux types de pratiques pédagogiques qui cherchent à intégrer dans l'enseignement/ apprentissage des langues la prise en compte des stratégies dans les pratiques d'enseignement : les activités communicatives basées sur une introspection métacognitive collective, et les expériences d'apprentissage en semi-autonomie en centre de ressources prenant appui sur des ressources informatisées et des entretiens individuels avec conseiller. Parce que cette problématique faisait déjà partie de mes préoccupations de coordinateur multimédia des cédéroms Galatea –à travers la question du traceur d'interactivité et de la « phase 5 » de bilan métacognitif avec tuteur (Doc9, Doc11)–, elle allait retenir mon intérêt quelques temps plus tard au moment où, en raison des nouvelles responsabilités que j'assumais alors, je m'intéressais directement aux conditions et modalités d'apprentissage en centre de ressources et en autonomie.

Apprentissage en autonomie

Comme la notion de stratégie, la question de l'autonomie dans l'apprentissage des langues est présente dans mes travaux à plusieurs reprises, par exemple dans Doc14 comme je viens de le rappeler. Toutefois, ce n'est qu'en 2002 et 2003, en réponse à la double demande d'écrire un chapitre sur la question dans deux ouvrages, l'un en France l'autre en Espagne (Doc18 et Doc19), que j'ai procédé à un approfondissement conceptuel sur la question. Les nécessités de mes responsabilités à la Politique ouverte des langues de l'Université Stendhal, avec entre autres missions d'« impulser une dynamique interuniversitaire avec les Centres de Langues Vivantes du site tant au niveau pédagogique […] qu'à celui de la recherche »[183], me conduisaient par ailleurs à reconsidérer le fonctionnement des moyens mis à disposition des étudiants pour l'apprentissage des langues en autonomie sur le site universitaire grenoblois.

Ces deux publications sont l'occasion de dresser un panorama de l'histoire récente de l'implantation de cette notion dans le champ de la didactique des langues étrangères depuis la création des premiers centres de ressources en langues dans les années 70, en particulier autour des expériences conduites au Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL) de l'Université Nancy 2 et

[183] Dans un texte émanant de la Présidence de l'université Stendhal et publié dans le journal interne *Intramuros*, daté du 30 mars 2000.

du développement du concept d' « apprentissage autodirigé » (Bib18 : Holec, 1979, 2000 ; Gremmo et Riley, 1997) où le regroupement en classe disparait complètement, à leur multiplication dans les établissements universitaires et secondaires dans les années 90 où ils assument un rôle complémentaire à l'égard des cours de langue. L'examen des facteurs d'émergence de ces propositions et des débats qui les ont entourées (Doc18 : 175), afin de dresser le bilan de la mise en œuvre de ces nouveaux espaces et dispositifs de formation, constitue un objet de premier plan selon moi pour la didactique des langues. Or, cela semble avoir été bien peu fait jusqu'à présent en dépit de l'existence de dispositifs largement reconnus, notamment en contexte universitaire. C'est ce que je constate dans ces deux publications (Doc18 : 176 ; Doc19 : 193) tout en m'interrogeant sur les raisons de cette situation. Cela semble s'expliquer par les difficultés à « isoler des critères d'évaluation pertinents » (Doc18 : 177). Que considérer en effet ? Les taux de fréquentation, les résultats aux certifications ou les enquêtes de satisfaction ? La diversité des langues proposées et des missions assurées, les liens avec la recherche ? Ou encore les considérations gestionnaires et/ou politiques de l'institution ? Je soutiens qu'aucun de ces critères pris isolément ne peut suffire à lui-même à apprécier la situation. Parce que la littérature spécialisée dans ce domaine fait état de témoignages de réussites et d'échecs, je m'en remets dans ces travaux à la didactique des langues pour conduire, en relation avec d'autres secteurs de la recherche comme l'ingénierie de la formation et les technologies de l'éducation, des recherches descriptives et évaluatives –par la mise au point d'un modèle– de ces environnements de formation (Doc17 : 180 ; Doc19 : 194). J'y vois un des enjeux majeurs de la recherche dans ce domaine et j'essaie de montrer en quoi cela conduit à la reconsidération de la notion de « classe de langue » (Doc19) à travers l'examen de trois critères : la distance, le contexte et les modalités d'appropriation (mode de guidage, statut et rôle du groupe, les intervenants pédagogiques, les principes méthodologiques mis en œuvre).

C'est à la suite de ces publications et en lien avec mon activité de chargé de mission politique ouverte des langues[184], que j'ai lancé le projet FLODI[185], un projet cette fois plus multilingue que plurilingue, où les langues –onze au total,

[184] Sujet sur lequel j'ai eu l'occasion de faire plusieurs conférences comme on pourra le constater dans la bibliographie générale de l'annexe 2, comme par exemple DEGACHE, C. (2004), « Didactique des langues et LMD », Journée d'études ACEDLE, *Politique des langues pour les étudiants spécialistes d'autres disciplines* , Université de Médecine, Paris, 19 novembre 2004.

[185] Grâce à l'appui des cellules TICE des universités grenobloises –en particulier de Laurence Comparat à la cellule TICE de l'Université Stendhal– et de Grenoble Campus Ouvert (GreCO).

européennes et orientales[186]– sont plus juxtaposées que superposées, même s'il abrite la dimension locale et curriculaire de notre approche plurilingue de l'intercompréhension et les premières initiatives en direction de la formation de formateurs (aspect dont il sera question dans le chapitre suivant). Face à la hausse généralisée de la demande de formation en langues dans le supérieur (Doc18 : 183-185), tant sur le plan quantitatif (nombre d'étudiants, éventail de langues offert) que sur le plan qualitatif (pour élever les niveaux de compétences atteints au terme des formations), et ce, principalement, en raison de la mise en œuvre de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, j'ai défendu l'idée que « le développement des formations prenant appui sur différentes modalités d'apprentissage en autonomie » (Dossier de candidature initial[187], repris dans Rap10 et Rap11) devait constituer une solution, à condition de laisser aux intéressés –différentes catégories de personnels mais aussi étudiants–, la latitude de mettre au point « des solutions de formation en langues combinant apprentissage en présentiel et en autonomie, selon des modalités appropriées aux publics, langues, objectifs et situations » (*ibid.*). Ce projet visait, dès son dépôt officiel, trois types de résultats liés et hiérarchisés qu'il convient de rappeler ici :

1. la mise au point de modèles de formation s'émancipant à des degrés divers de la configuration présentielle classique ;
2. l'élaboration de parcours scénarisés accessibles sur plateforme internet et mettant à profit les ressources existantes (à distance ou in situ, dans les divers espaces langues du site) ;
3. la réalisation de ressources complémentaires créées au moyen des outils et générateurs d'activités disponibles.

Conceptuellement, le projet prend appui sur la Formation Ouverte et À Distance (FOAD) –qui lui donne son nom moyennant une adaptation aux langues et à la situation– entendue comme « un dispositivo [de formación] organizado y finalizado que posee tres características primordiales : accesibilidad, modularidad y disponibilidad » (Doc19 : 192) :

1. Accessibilité : il est rendu accessible à différents publics, formation initiale et formation continue « tout au long de la vie » et prend en compte la singularité

[186] Allemand, anglais, arabe, catalan, chinois, français langue étrangère, espagnol, italien, intercompréhension langues romanes (dont portugais), japonais, russe.

[187] Les éléments principaux de ce dossier de candidature sont repris sur le site de présentation du projet www.grenoble-universites.fr/flodi , mis en place par Christine Carrère, en charge du suivi du projet.

de chacun dans ses « dimensions individuelle et collective » (Demaizière et Achard-Bayle, 2003 : Bib18 et Bib19).

2. Modularité : il « repose sur des situations pédagogiques complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources » (*ibid.*), en prenant appui en particulier « en tout ou partie sur des apprentissages non présentiels […], à domicile, dans l'entreprise, ou en centre de formation » (Demaizière, 2002, Bib18 et Bib19) ;
3. Disponibilité : il laisse à l'apprenant « une prise forte sur son mode de travail, sur la conduite et l'organisation de ses apprentissages » (*ibid.*), tout en lui assurant la présence et l'action d'un encadrement pédagogique.

Le premier niveau de résultats visé est centré sur la mise au point de trois modèles de formation désignés comme « autoformation complémentaire », « autoformation intégrée » et « autoformation guidée ». La question de la désignation de ces modèles par le vocable autoformation mérite une explication. Au départ, elle prend appui sur une définition étroite et précise que l'on peut rappeler au moyen de cette citation de Demaizière (2001) :

> « À l'origine, le courant de l'autoformation n'avait rien à voir avec le multimédia, mais s'affirmait largement dans un refus de l'hétéroformation (formation par l'Autre, par le Maître) et des institutions d'enseignement. Puis l'autoformation éducative (un courant parmi d'autres dans ce milieu) a rencontré des centres de ressources multimédias. Et le milieu des technologies s'est approprié le terme : l'EAO [ndr : l'enseignement assisté par ordinateur] est soudain devenu de l'autoformation (1985 environ). Changement d'optique : on n'enseigne plus, on aide à apprendre « par soi-même ». On a alors constaté une rapide et radicale disparition de la plupart des aspects forts du concept d'origine (prise en charge par l'apprenant de son apprentissage, initiative et liberté, non-prescription par l'enseignant). Les TIC ont montré leur capacité à affaiblir la force du concept dont elles s'emparaient. »

Le projet FLODI s'inscrit dans ce mouvement diachronique puisque c'est une conception « faible » qui est retenue en tant que « somme des situations où l'apprenant se retrouve "affranchi" de la présence immédiate de l'enseignant »[188], et non pas au sens d'autonomie de décision pour être capable d'« apprendre sans se faire enseigner » (Gremmo et Riley, 1997, Bib18 et Bib19). Et ce, pour des raisons pragmatiques et en conformité avec l'objectif général du projet, afin de permettre aux différents intervenants de se situer progressivement par rapport à cette notion. En définitive, ce qui va compter dans la désignation de ces trois modèles de formation

[188] DEGACHE, C. (2006), « Modèles de formation en langues et technologies: perceptions par les enseignants », *Journée FLODI – Formations hybrides : scénarisation, accompagnement, outils*, Maison des Langues et des Cultures – Université Stendhal Grenoble 3 – Grenoble Universités (FLODI), Grenoble, 20 juin 2006, www.grenoble-universites.fr/1151507118109/0/fiche___article

hybride, c'est l'adjectif associé à « autoformation ». Une rapide présentation de ce qui les caractérise permettra de s'en convaincre :

1. Le modèle **complémentaire** (mot-clé : parallèlisme) : il a pour objectif d'encourager et de faciliter le travail personnel, d'augmenter le volume d'activités, afin de préparer, d'approfondir, ou de consolider certains aspects du cours. Il permet notamment de compléter le travail sur certaines habiletés et compétences. Les contenus sont constitués d'exercices sur les compétences linguistiques (grammaire, structures, vocabulaire, phonétique, etc.) et d'activités autour des habiletés langagières (compréhension, production, interaction, médiation). Ses caractéristiques essentielles sont de fonctionner en libre-service en parallèle du cours présentiel, de ne pas prévoir de temps pédagogique en ligne de la part de l'enseignant, de ne pas avoir d'incidence fonctionnelle sur le cours en présentiel, et de faire appel à un traitement automatisé et/ou anticipé des rétroactions. L'autonomie de décision laissée à l'apprenant y est limitée à des choix d'activités et de supports dans une gamme donnée et à des choix du rythme de travail et de la durée investie.
2. Le modèle **intégré** (mot-clé : alternance) : les objectifs sont ici d'assouplir les contraintes du présentiel (horaires, effectifs, salles libres, équipement…) et de diversifier les modalités d'apprentissage et les activités, par exemple par une dissociation synchronique[189] des habiletés (production et interaction orales en classe, compréhension, production et interaction écrites en ligne). L'idée est aussi de donner au groupe une vie hors la classe, par combinaison de travail individuel et collaboratif, et d'assurer la présence de la langue cible dans le quotidien de l'apprenant (vers une « immersion exolingue virtuelle »). Les contenus sont en général structurés autour de tâches à réaliser en ligne, lesquelles sont ensuite exploitées en classe. Les caractéristiques essentielles de ce modèle sont la mise en œuvre d'une alternance fonctionnelle entre présentiel et non-présentiel, ce qui signifie une incidence forte sur la classe : le présentiel se nourrit du non-présentiel. Il y est donc nécessaire d'établir un agenda à respecter et un scénario de communication (entre apprenants et enseignant(s), et entre apprenants. Du temps pédagogique en ligne de la part de l'enseignant est prévu (des heures présentielles sont remplacées par des heures non-présentielles) car les rétroactions en ligne peuvent être « manuelles ».

[189] Par opposition à la dissociation diachronique en vigueur dans l' « approche par compétences dissociées », par exemple dans l'intercompréhension (*cf. supra* introduction et partie 2).

L'autonomie de décision de l'apprenant est améliorée grâce au recours à des tâches plus ouvertes que dans le modèle complémentaire.

3. Le modèle **guidé** (mot-clé : flexibilité) : il s'agit dans ce cas d'échapper complètement aux contraintes du présentiel, ce qui oblige à viser de travailler toutes les habiletés et compétences en ligne. Cela signifie que, plus encore que dans le modèle intégré, on va chercher à réunir certaines caractéristiques de l'immersion exolingue. Les contenus sont structurés autour d'un parcours et de tâches individuelles et collaboratives à réaliser en ligne, mises à profit pour l'interaction dans les regroupements en ligne (*chats*, conférences synchrones) et, ponctuellement, en présentiel. Ce modèle a pour caractéristique essentielle d'être basé sur une formation non-présentielle qui constitue l'essentiel de la formation (on est proche ici de la formation à distance), où l'agenda et le scénario de communication jouent un rôle central. La durée des différentes fonctions pédagogiques de l'enseignant est « calibrée », car le tutorat est individualisé (en ligne et/ou en présentiel, par entretiens), l'aide apportée est multifonctionnelle (technologique, navigationnelle, méthodologique, (méta-)cognitive, linguistique, socio-affective ; De Lièvre *et al.*, 2003). L'autonomie de décision laissée à l'apprenant est cette fois importante mais pas maximale (on ne peut parler d'apprentissage autodirigé).

Le projet FLODI n'est pas au départ un projet de recherche. C'est un projet institutionnel, piloté par l'Université Stendhal sous l'égide de Grenoble Universités, qui, d'une part, s'est converti peu à peu en projet de recherche-développement[190], et qui, d'autre part, constitue un terrain pour la recherche. Projet multilingue compte tenu de la juxtaposition de onze langues, il touche cependant à la problématique du plurilinguisme à certains égards, par exemple lorsque l'on s'intéresse aux effets, pour un même public, des propriétés et fonctionnalités d'un même environnement informatisé sur l'appropriation de différentes langues.

FLODI me permet d'aborder, au final, des questions qui touchent à l'ingénierie de la formation et aux politiques linguistiques éducatives, notamment en référence aux dispositions mises en vigueur au niveau européen. J'ai encore peu publié sur ces questions mis à part les publications mentionnées dans cette section et quelques conférences[191]. Une communication est prévue toutefois à l'occasion du

[190] En particulier pour la mise au point, en partenariat avec l'Unité de Technologie de l'Education de l'Université de Mons-Hainaut et la société grenobloise Silecs, d'une version adaptée de la plateforme Esprit au multilinguisme et aux besoins du tutorat en langues, *cf.* http://flodi.grenet.fr/esprit

[191] J'ai d'ailleurs été associé en 2005-2006, en raison de mon expérience de pilotage de projets, aux travaux d'un groupe de consultants (« stakeholders ») auprès de la Direction Education et Culture de

colloque EPAL[192] en juin 2007[193], en collaboration avec Elke Nissen, autour de la perception de ces modèles de formations hybrides par les enseignants de langues, de leurs motivations à opter pour l'un ou l'autre, de leurs choix en matière de scénario de communication et des raisons qui peuvent les conduire à changer de modèle.

---

la Commission européenne, autour de la définition des actions langues dans la prochaine période contractuelle 2007-2013, dont j'ai fait état dans une conférence : DEGACHE, C. (2006), « A new EU action programme in the field of lifelong learning : the ILLP (Integrated Lifelong Learning Programme): 2007-2013. How far english and ICT are concerned ? », *Journée TICE et apprentissage de l'anglais*, Université Pierre Mendès France Grenoble2 – Grenoble Universités (FLODI), Grenoble, 17 février 2006.

[192] Echanger pour Apprendre En Ligne w3.u-grenoble3.fr/epal

[193] DEGACHE, C., NISSEN, E. (en préparation, titre provisoire), « Formations hybrides et interactions en ligne : les facteurs du changement du point de vue de l'enseignant », Colloque *Échanger pour apprendre en ligne : outils, tâches, interactions, multimodalité, corpus*, Université Stendhal Grenoble 3, 7-9 juin 2007, soumis pour publication à *Alsic* ou *Sticef.*

CHAPITRE 2. Diffusion des formations hybrides et insertion curriculaire

La problématique de l'insertion curriculaire des formations hybrides, en particulier de celles qui concernent l'intercompréhension et la compétence plurilingue, dont on sait qu'elle est « au cœur même des questions réellement pertinentes en didactique des langues aujourd'hui » (Candelier, 2005 : 43), apparait de manière récurrente dans mes travaux depuis 2003. Des propositions sont faites (Doc22, Doc23, Doc25) mais la recherche n'est pas directement organisée autour de ces aspects. Cela reste à concrétiser, même si des initiatives ont été prises en ce sens, notamment selon deux orientations, la formation de formateurs et l'étude du rôle des représentations.

La formation de formateurs

L'organisation d'une formation à l'intercompréhension sur Galanet, réunissant dans un même environnement collaboratif informatisé des groupes distants d'apprenants de différentes langues romanes, susceptibles de se réunir plus ou moins régulièrement et indépendamment au niveau local, présente des difficultés qui viennent s'ajouter à la dissociation des habiletés et à la nature plurilingue des compétences visées. Jusqu'à présent, les enseignants responsables de groupe ayant participé à la conception du dispositif et aux premières sessions expérimentales, le problème de la formation se posait peu. Or, depuis l'aboutissement du projet fin 2004, des demandes externes de participation nous parviennent régulièrement (d'Argentine, d'Italie, du Brésil, du Mexique, de Nouvelle Calédonie, de France…). Cela nous a amenés à réfléchir à la question de la formation de ces nouveaux utilisateurs. Mettant à profit le projet régional FLODI (*cf. supra* chapitre 1 dans cette même partie), l'idée nous est venue de proposer une formation en ligne pour les enseignants destinés à encadrer un groupe dans leur établissement à l'occasion d'une session. Une première version a ainsi été réalisée à l'occasion d'un stage de master Ingénierie de formation multimédia en langues en 2005 et expérimentée début 2006[194].

J'ai deux travaux en préparation sur cette problématique[195]. L'objet de ces travaux, outre la rapide présentation des objectifs, contenus et principales

---

[194] accessible partiellement en "visiteur" sur http://flodi.grenet.fr/esprit

[195] DEGACHE, C. (en préparation), « Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues », Séminaire international, *L'intercompréhension entre langues voisines*, Délégation à la Langue Française (DLF) de Suisse romande, Conseils

caractéristiques de cette formation de formateurs, est d'identifier à travers les productions et interactions qui y ont été tenus, les différents points suivants :

- les motivations des "nouveaux entrants" dans la formation hybride à l'intercompréhension sur et avec Galanet ;
- l'expression de leurs propres besoins de formation ;
- les préoccupations liées à l'insertion curriculaire de cette formation hybride dans leurs contextes locaux ;
- les aides, explications, médiations apportées par les participants dotés d'une expérience de cette formation hybride.

Au bout du compte je m'interroge sur le caractère approprié ou non d'une telle formation de formateurs en ligne et sur les aménagements qu'elle devrait intégrer à l'avenir. Les attentes sont fortes et plusieurs organismes institutionnels, comme la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) et l'Alliance française de Bruxelles, se sont d'ores et déjà dites intéressées par la mise en œuvre de telles formations à brève échéance[196]. Par ailleurs, un numéro thématique de la revue *Les langues modernes* est programmé pour 2007-2008 en collaboration avec Sílvia Melo[197]. Il aura pour objectif de faire, au moyen d'exemples concrets et de fiches d'intégration, un tour d'horizon des différentes conceptions didactiques de l'intercompréhension et de quelques pratiques pédagogiques.

Représentations sur l'apprentissage plurilingue, l'intercompréhension et l'utilisation des TICE

La formation de formateurs soulève une question récurrente, celle des représentations des destinataires potentiels sur l'utilisation des technologies dans la formation en langues et, plus spécifiquement, sur l'apprentissage plurilingue et

---

supérieurs de la langue française et des organismes de gestion linguistique des quatre pays francophones du Nord, Genève, 6-7 novembre 2006.
DEGACHE, C. (en préparation), « Diffusion d'une formation hybride à l'intercompréhension par la formation en ligne », à paraitre in M. H. Araújo e Sá, S. Melo, J. Fróis (éds.), *Comunicação electrónica em contextos de educação linguística. Teorias e práticas, Intercompreensão 13*, décembre 2006, Santarém, Portugal.

[196] Un groupe de travail « inter-projets » s'est réuni pour en envisager les contenus et objectifs. Le réseau Galatea-Galanet y est représenté par Martine Le Besnerais, de l'Université Autonome de Barcelone, qui a déjà assuré, avec moi en 2004, seule depuis, les formations d'été du CIEP à l'université de Caen (stage BELC).

[197] MELO, S., DEGACHE, C. (coord.) (en préparation, parution prévue fin 2007 ou début 2008), *Travaux en intercompréhension : quelles approches pour les classes de langues ?, Les Langues Modernes*, Revue de l'APLV.

l'intercompréhension dans une famille de langues. J'ai abordé cette problématique pour la première fois à l'occasion d'une journée d'études organisée à l'Université Complutense à Madrid en novembre 2002[198], juste avant un séminaire du projet Galanet. Je l'ai reprise à date récente et en collaboration dans une publication (Doc28). C'est par ailleurs une thématique autour de laquelle j'ai eu l'occasion de diriger un mémoire de master 2 (Deransart, 2006) et qui devrait être centrale dans une thèse en phase d'inscription[199].

Si l'on s'est intéressé aux représentations des langues romanes chez les romanophones (Billiez, 1996, Bib28), bien peu de travaux en revanche sont disponibles sur les représentations de l'intercompréhension et sur l'utilité et les finalités de son enseignement/apprentissage. Certes, de nombreuses expériences ont été menées dans les différents programmes conduits sur l'intercompréhension dont il est question ici-même dans la partie 2, mais les avis obtenus l'ont toujours été auprès d'un public qui avait suivi une expérience (Masperi, 2000, Bib16, Bib18 ; Masperi, 2002), lequel était de surcroit bien souvent un public spécifique (étudiants des filières de langue, de linguistique, futurs enseignants de langue et en particulier de FLE, Doc3). Bien sûr, de nombreuses publications se sont employées par ailleurs à identifier les besoins langagiers des apprenants européens dans le nouveau contexte socioéconomique de l'Europe en construction. Mais ces besoins ressemblent plus à des objectifs socioprofessionnels qu'à des besoins ou attentes personnelles du citoyen européen (Gohard-Radenkovic, 1999). Comment celui-ci perçoit-il *a priori* une initiative comme celle de la communication basée sur l'interaction plurilingue ? Comment cette perception est-elle susceptible d'évoluer au fil d'une expérience particulière ?

Les hypothèses émises à ce sujet peuvent se résumer ainsi :

- les différentes représentations agissent sur la représentation de la finalité et sur la motivation ;
- les représentations de la finalité sont dominées par les atouts interculturels de ce type d'apprentissage plurilingue ;
- la représentation interculturelle est-elle même portée par une finalité identitaire et alternative, d'inspiration sociopolitique, qui peut être mise à mal par les obstacles

---

[198] DEGACHE, C. (2002) : « Actitudes y representaciones de un público de estudiantes acerca del interés de enseñar/aprender la "comprensión cruzada"*»,* diaporama presentado en la Jornada científica *Textos electrónicos e informatización didáctica*, Universidad Complutense de Madrid, cf. www.galanet.eu > publicaciones.

[199] Il s'agit de Nicolas Boldych dont le titre envisagé de la thèse est « De l'intercompréhension à l'apprentissage chez les slavophones : rôle des représentations langagières ».

rencontrés lors de l'expérience et par la confrontation avec des représentations sociocognitives contradictoires, nourries par les même sujets, sur l'apprentissage des langues et leur mélange.

L'enjeu de l'étude des représentations est bien entendu la conception de stratégies et démarches adaptées, pour l'insertion curriculaire de cette approche didactique, aussi bien à l'attention des publics d'apprenants que des formateurs.

Cet article de synthèse (Doc28) met à profit un corpus de données qui, outre les interactions archivées sur la plateforme, prend également appui sur plusieurs enquêtes conduites autour de la question des représentations :

- une enquête sur les représentations d'un public témoin d'une centaine d'étudiants francophones de différentes filières sans connaissance préalable de Galanet ;
- une enquête conduite auprès d'un groupe d'étudiants ayant suivi une formation à l'intercompréhension ;
- les données recueillies auprès d'un groupe d'adultes découvrant une formation de ce type (Deransart, 2006).

L'analyse de ces données confirme l'hypothèse que les représentations préalables sont dominées par les atouts communicatifs et interculturels. Leur orientation sociopolitique conditionne fortement la motivation et a un effet direct sur l'implication dans le processus collaboratif et interactionnel. Cependant, lorsque l'intercompréhension devient effective, des considérations sociocognitives liées à la situation d'apprentissage peuvent prendre le pas sur l'intérêt sociopolitique de cette approche plurilingue. Peuvent apparaitre « des doutes sur l'efficacité pédagogique d'une telle approche plurilingue » (Doc28), sur l'efficacité de la dissociation des habiletés et sur les risques de confusion générés par le plurilinguisme[200]. Une façon de lever ces craintes peut être amenée par la scénarisation de la session et les modalités du tutorat, par exemple en facilitant et organisant des interactions synchrones structurées et finalisées.

Assurément, l'enjeu de l'étude des représentations associées, d'une manière ou d'une autre, à l'intercompréhension et à son enseignement/apprentissage, n'est pas seulement une question de communication et de diffusion. Certes, parce qu'il ne faut pas négliger l' « effet d'affichage » (Candelier, 1996 : 24) que peut constituer l'apparition de telles formations dans les contextes institutionnels, il convient d'informer les publics des objectifs et des démarches et de faciliter l'accessibilité du

[200] Doutes qui avaient également émergé lors des premières expériences de formation (*cf*. partie 2).

plus grand nombre à la plateforme et à la mise en œuvre de sessions[201]. Mais il s'agit surtout de définir les solutions didactiques optimales pour gérer ces représentations au fil des sessions et pour former des formateurs aptes à les mettre en œuvre. Compte tenu de l'importance de l'enjeu, cette thématique continuera à être un axe majeur de mes travaux futurs. Si une nouvelle candidature Lingua est déposée auprès de la Commission européenne comme cela est envisagé, afin de s'employer précisément à la diffusion et à la formation de formateurs, elle sera à n'en pas douter de première importance et d'un précieux secours.

[201] A cet effet, le post-doctorat de Sílvia Melo, dont une grande partie sera effectué à l'Université Stendhal sous ma direction, pourra en faciliter l'extension. MARTINS MELO Sílvia (Universidade de Aveiro – Portugal): « Dinâmicas plurilingues inter e intra-institucionais geradas e expandidas a partir da participação em projectos europeus orientados para a intercompreensão - o caso de Galanet. », Bourse de Post-doctorat attribuée en septembre 2006 par la *Fundação para a Ciência e a Tecnologia*, Portugal

CHAPITRE 3. Description des échanges exolingues dans les réseaux de groupe en ligne : dimension interculturelle et alternances codiques

L'analyse des interactions et les travaux sur les représentations ont permis de mettre en évidence l'importance de la dimension interculturelle (ou co-culturelle) dans la motivation des participants et dans leur conception des finalités de l'intercompréhension, de nature exolingue-plurilingue comme cela a été exposé dans la partie 3.

L'échange exolingue, on le sait, se caractérise par une asymétrie des compétences linguistiques des interlocuteurs, cette asymétrie étant assumée et prise en compte par eux comme un facteur déterminant la nature des interactions. Or, si la plupart des études ont été conduites autour d'échanges entre natifs et non-natifs d'une même langue, peu d'études ont considéré les échanges exolingues basés sur l'utilisation "contractuelle" de plusieurs langues (deux, trois, voire davantage). C'est pourtant bien ce qui caractérise la plupart des projets tablant sur les interactions entre groupes d'apprenants alloglottes distants sur internet : eTandem a ouvert la voie il y a quelques années en rendant son serveur accessible aux groupes constitués, bientôt suivi par d'autres projets de "télécollaboration" ou d' "apprentissage en réseau" comme Cultura, Penn State Foreign Language Telecollaboration Project, Incontro, le Français en 1ère ligne, e-Twinning –la liste ne se prétend pas exhaustive et mérite d'être complétée–, et donc, Galanet. Se configurent en leur sein des situations de contact actualisant différents types d'échanges exolingues en fonction du nombre de langues impliquées dans l'échange. On peut considérer, compte tenu de la conscience des interactants d'être dans un environnement pédagogique globalement orienté vers l'appropriation langagière, que l'asymétrie constitutive de l'échange exolingue y est attestée en permanence. C'est ce que je me suis employé à montrer sur Galanet (Doc26) : le contrat d'apprentissage est assimilé et assumé dès les premiers échanges et, si des doutes et interrogations peuvent survenir par la suite, ils ne remettent pas en cause la perception de l'orientation générale de la situation.

Dès lors, il y a lieu de se demander si toutes ces interactions sont également de nature interculturelle. Bien des éléments peuvent plaider en faveur de cette position comme l'étude des représentations synthétisée ci-dessus l'a montré. En définitive, dans Galanet comme dans d'autres dispositifs d'apprentissage en réseau, les thématiques interculturelles sont fréquemment abordées et cette dimension est

presque toujours intégrée parmi les objectifs prioritaires (Kern, 2006 ; Furstenberg et English, 2006 ; Degache et Mangenot, à paraitre en 2007[202]).

Néanmoins, ma position sur la question, en collaboration avec Covadonga López et Arlette Séré de l'Université Complutense de Madrid, dans un article à paraitre dans la revue *Lidil*[203], est de poser une claire différence entre, d'une part, le fait d'échanger autour de sujets interculturels (comparer les us et coutumes de différentes cultures, discuter des productions culturelles et artistiques dans différents pays…) et, d'autre part, le fait d'avoir recours à la dimension interculturelle pour influer de quelque manière le cours de l'interaction (argumenter, anticiper ou résoudre des problèmes, y compris de compréhension…). Nous prenons appui sur les travaux des interactionnistes ayant travaillé sur la question dans une perspective conversationnaliste et ethnométhodologique (Alber et Py, 1986 ; Dausendschon-Gay et Kraft, 1998, Bib27 ; De Nuchèze, 2004, Bib27). Ainsi, à l'instar de Dausendschon-Gay et Kraft (1998 : 95-96, Bib27) dans leurs analyses conversationnelles exolingues, nous opérons une nette distinction entre les « données préalables à l'interaction », comme l'appartenance culturelle et linguistique des interactants, et la mobilisation de ces données pour résoudre des problèmes dans l'échange et/ou anticiper des difficultés de compréhension pouvant être considérées comme des « divergences d'interprétation dues à des arrières-plans linguistico-culturels différents » (*ibid*.) et assurer la continuité de l'interaction.

La question centrale de ces travaux est la suivante : dans un site qui se veut délibérément interculturel, quand les échanges sont-ils interculturels ? Plus précisément, comme j'ai commencé à le faire dans Doc27, il s'agit de déterminer, dans le cadre du scénario d'une session d'intercompréhension plurilingue sur la plate-forme Galanet, à quels moments du scénario la dimension interculturelle est mobilisée dans l'interaction et à quelles fins ? L'hypothèse est faite que les moments consacrés à la prise de décision collective autour des tâches du scénario pédagogique, et en particulier les discussions visant à établir un choix, sont des moments de fort potentiel interculturel dans l'interaction. Il peut s'agir du choix du thème, des rubriques, des rédacteurs, mais aussi et surtout de la ou des langue(s) qui sera(ont) utilisée(s) ou mise(s) en avant dans le cadre d'une tâche ou d'une activité donnée.

---

[202] DEGACHE, C., MANGENOT, F. (coord.) (à paraitre en 2007), *Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures, Lidil n°36*, décembre 2007, Grenoble: Lidilem.

[203] DEGACHE, C., LÓPEZ ALONSO, C., SÉRÉ, A. (à paraitre en 2007), « Echanges exolingues et enjeux interculturels dans un environnement informatisé plurilingue », in C. Degache et F. Mangenot (coord.) *Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures, Lidil n°36*, décembre 2007, Grenoble: Lidilem.

C'est la raison pour laquelle les points suivants sont examinés avec attention :

- quelle est la relation entre l'apparition de la dimension interculturelle et le type d'interaction exolingue (unilingue, bilingue, trilingue, plurilingue…) ?
- dans quelle mesure les interactions liées à la prise de décision pour le travail collaboratif constituent-elles des moments cruciaux pour l'apparition de cette dimension ?
- dans quelle mesure les choix de langues qui surviennent nécessairement au cours d'une session et en relation au travail collaboratif peuvent-ils être considérés comme des manifestations de l'interculturel ?

La méthodologie prend appui sur une discussion théorique des manifestations interculturelles dans l'interaction de façon à en définir les différentes acceptions et en coder les occurrences. J'ai en effet constaté (Doc27) que, si l'interculturel est souvent l'objet des débats sur Galanet, il acquiert cependant très rarement une valeur pragmatique dans l'interaction. Cela nous a semblé correspondre à la définition d'une mobilisation de l'interculturel. Cependant, si nous ne contestons pas aujourd'hui cette position, elle semble toutefois trop restrictive. La question est donc examinée au moyen de deux types de données, une sélection d'interactions en ligne (clavardages, forums, courriels) témoignant de cette implication interculturelle au niveau interactionnel et soumises à une analyse de discours (inspirée de Herring, 2004) ; les résultats d'un questionnaire ciblant un certain nombre de participants à la session « Art du dialogue » en 2006, pour sonder leur appréciation des enjeux de la dimension interculturelle dans l'interaction –et les représentations associées– en les sollicitant notamment, par introspection rétrospective, autour de la perception de leur propre spécificité en tant qu'étudiant d'une culture scolaire et universitaire donnée, confronté à une situation d'apprentissage particulière. L'interprétation et la discussion des résultats se fait à la fois à partir des grilles d'analyse des interactionnistes et de celles des didacticiens, tel que Puren (2002, Bib25), qui s'est employé, comme nous l'avons vu, à démontrer la relation entre travail collaboratif et co-culturalité. Surtout, la question du contact des langues et des alternances codiques, fera dans mes travaux à venir, l'objet d'une attention particulière. J'ai déjà eu l'occasion d'aborder la question à deux occasions[204]. J'envisage d'y revenir

[204] DEGACHE, C. (à paraitre), « Concevoir une formation autour d'interactions asynchrones plurilingues : l'exemple de la plate-forme Galanet », Journée d'études METICE/ACEDLE, Université Montpellier 3, 14 juin 2004, à paraitre in *Revue de l'ACEDLE* sur http://acedle.u-strasbg.fr/
DEGACHE, C. (2004), « Apprentissage répercuté et alternance codique dans l'équipe grenobloise », *Projet Galanet, séminaire international général n°7*, Université Stendhal, Grenoble, 02-04/09/2004

prochainement dans un article en anglais actuellement en préparation[205]. Tiraillés entre le « principe d'accommodation » (Giles *et al.*, 1991) qui pousse les interlocuteurs à opter pour une seule langue, et le principe d'alternance posé en règle dans un tel environnement, les interlocuteurs semblent adopter des conduites contrastées en fonction de leur propre profil langagier[206], de leurs représentations, de leur objectifs d'apprentissage mais aussi du type d'outil de communication utilisé (Chardenet, 2005a). L'étude des contacts de langues et des motivations des alternances codiques s'impose comme une nécessité pour répondre à de nombreuses questions posées au fil de ce dossier.

[205] DEGACHE, C. (en préparation), « Code-switching in a romance cross-comprehension environment on Internet », *to be submitted to Language learning & Technology.*

[206] Par exemple, romanophone natif monolingue ou bilingue, disposant éventuellement d'une langue non-ciblée par la démarche ; apprenant d'une langue romane qui souhaite s'exprimer dans cette langue ; étudiant étranger dans un pays romanophone ; participant romanophone non-natif…

CHAPITRE 4. Pour conclure

L'élaboration de ce dossier de synthèse, dont le caractère monographique était annoncé dès l'introduction, m'a néanmoins permis d'aborder diverses problématiques qui témoignent à leur façon, me semble-t-il, du « changement de paradigme » vécu par la didactique des langues ces dernières années (Candelier, 2005 : 36). Mon projet était de souligner les lignes de progression et de cohérence de mes travaux tout en montrant ce que la centration thématique sur le développement de la compétence plurilingue dans une famille de langues peut apporter à cette discipline. J'ai pour cela inscrit mon itinéraire dans la didactique du plurilinguisme et je me suis employé à préciser les propriétés de la compétence plurilingue quand les langues sont apparentées, ma conception flexible de l'intercompréhension (« comprendre la(les) langue(s) d'autrui et se faire comprendre ») et les relations que j'entretiens avec l'utilisation des technologies dans l'apprentissage des langues. J'ai opté ensuite pour un fil conducteur globalement chronologique qui m'a ramené aux origines de mes travaux, au début des années 90, avant de plonger dans les eaux profondes de la réalisation multimédia. Outre la pertinence cognitive des relations entre ces deux volets (partie 1 et 2) de mon parcours, cet approfondissement, centré sur l'élaboration d'aides à la compréhension et sur les modalités de leur délivrance et de leur accès, trouve sa justification dans la position centrale qu'acquièrent ces questions dans un environnement de formation comme celui de la plateforme Galanet. Comment tutorer au mieux une telle formation ? Comment apporter les aides à la compréhension, à l'interaction et à une coopération plurilingues efficaces ?

Cette problématique des aides, comme les pistes de recherche évoquées au fil de ce dossier[207], contribuent-elles à rendre moins utopique l'« utilisation à grande échelle des proximités linguistiques pour faciliter la communication » (Eloy, 2004 : 399) ? Personnellement, je confère à l'intercompréhension l'objectif plus modeste d'offrir une alternative, là où c'est possible, au modèle de la langue unique. A cet effet, de mon point de vue, toute initiative me parait bonne à prendre, sans doute parce que je trouve là à la fois, comme le dit le même auteur, « une orientation méthodologique et une perspective humaniste et citoyenne » (Eloy, 2004 : 401). Au final, compte tenu des réalisations et des résultas obtenus depuis quinze ans, il y a sans doute aujourd'hui un peu moins loin des intentions aux résultats que ce qu'en percevait Daniel Coste en 1991 (Bib6), même si à mon avis, nous ne sommes encore qu'aux prémices de la didactique des langues voisines.

[207] Notamment pages 47, 60, 75, 111, 132 et 134, 143, 148, 158, 160 et 164.

BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE

Sont répertoriées dans cette bibliographie les références qui n'apparaissent pas déjà dans les bibliographies des travaux rassemblés dans le volume II de ce dossier d'habilitation.
Toutes les références internet ont été vérifiées de juillet à octobre 2006.

ADAM, Jean-Pierre (1997) : « L'intercompréhension, l'apport de l'informatique », *le Français dans le monde, Recherches et applications*, janvier 1997, 140-152.

ALBER, Jean-Luc, PY, Bernard (1986) : « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », in F. Cicurel et S. Moirand (coord.), *Discours didactiques et didactique des langues, Etudes de Linguistique Appliquée*, n°61, janvier-mars 1986, Didier Erudition, 78-90.

ALCINA FRANCH, Juan, BLECUA, José Manuel (1989) : *Gramática española*, 7ª edición (1ª edición 1975), Ariel, Barcelona.

ALVAREZ MARTÍNEZ, Sara (2006) : *Interacciones sincrónicas en un contexto pedagógico virtual: análisis estructural e interaccional*, Proyecto de investigación, Universitat de Lleida – Universidad Stendhal-Grenoble3.

ARAUJO CARREIRA, Maria Helena (1996) : « Indices linguistiques et construction du sens : une étude exploratoire de l'activité de lecture des sujets francophones en portugais », in L. Dabène et C. Degache (coord.), *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée*, n°104, octobre-décembre 1996, Didier Erudition, 411-420.

ARAÚJO E SÁ, Maria Helena, MELO, Sílvia (2006) : « "Podemos fazer uma troca : eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano !" Les clavardages plurilingues en tant que situations collaboratives d'apprentissage langagier », in C. Dejean-Thircuir et F. Mangenot (coord.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, juillet 2006, CLE international, 164-177.

AURSTAD, Bodil (2004) : « Des langues semblables, simplement différentes. Enseigner le norvégien en Suède », in J.-M. Robert (coord.), *Accès aux langues proches et aux langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée,* n°136, octobre-décembre 2004, Klincksieck – Didier Erudition, Paris, 477-485.

BAILLY, Sophie, CASTILLO, Désirée, CIEKANSKI, Maud (2003) : « Nouvelles perspectives pour l'enseignement/aprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire », in D.L. Simon et C. Sabatier (coord.), *Le plurilinguisme en construction dans le système scolaire. Contextes, dispositifs, acteurs,* Lidil Hors série, septembre 2003, Grenoble: Lidilem, 47-59.

BEACCO, Jean-Claude (2004) : « L'Europe des langues aujourd'hui : de technique en politique », in L. Baqué et M. Tost (éds.), *Diversités et spécialités dans l'enseignement des langues*, *Repères & Applications* (IV), Institut de Ciències de l'Educació, UAB, Barcelone, 13-24.

BEACCO, Jean-Claude, BYRAM, Michael (2003) : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Editions du Conseil de l'Europe, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf

BELISLE, Claire (1998) : « Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation », *Les Cahiers de l'Asdifle,* n°9, 7-24.

BERTOLAJA, Ernesto (2000) : « Présentation », Actes du colloque *L'intercompréhension des langues latines : vers une systématisation des compétences ?*, Pôle universitaire Léonard de Vinci–Paris La Défence, 20 octobre 1999, DPEL, Union Latine, 11-12.

BESSE, Henri (1992) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, (1ère édition 1985), Collection Crédif Essais, Didier, Paris.

BILLIEZ, Jacqueline (1997) : *Bilinguisme, variation, immigration. Regards sociolinguistiques*, Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal-Grenoble3.

BILOTTI, Mireille (1989) : *Dictionnaire franco-espagnol des faux-amis*, Alliance Française, Edicial, Argentine.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1993) : « Actualité de l'étude comparée des langues romanes », *Dialogues et cultures,* 37, *Actes du VIIIè Congrès mondial de la FIPF*, Lausanne 1992, 264-271.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2000) : « Intérêt des études contrastives en langues romanes », Actes du colloque *L'intercompréhension des langues latines : vers une systématisation des compétences ?*, Pôle universitaire Léonard de Vinci–Paris La Défence, 20 octobre 1999, DPEL, Union Latine, 17-24.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2001) : « Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue », in E. Caduc et E. Castagne (coord.), *Actes du colloque*

"Médiation Culturelle et Sociétés de l'Europe Méditerranéenne", http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/claire.html

BLANCHE BENVENISTE, Claire, VALLI, André (1997) : « Les langues de Christophe Colomb », *le Français dans le monde, Recherches et applications*, janvier 1997, 54-58.

BLANCHET, Philippe (2004) : « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle », Actes du colloque MIDL (Modélisations pour l'identification des langues et des variétés dialectales), Paris, 29-30 novembre 2004, 31-36 www.limsi.fr/MIDL/actes/session%20I/Blanchet_MIDL2004.pdf

BOUCHARD, Robert, MANGENOT, François (coord.)(2001) : *Interactivité, interactions et multimédia, Notions en Questions*, n°5, ENS éditions, Lyon.

BOUZET, Jean (n.d.) : *Grammaire espagnole*, nouvelle édition (imprimée en 1986), Belin, Paris.

CALVET, Louis-Jean (1999) : *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris.

CALVET, Louis-Jean (2001) : « Identité et plurilinguisme », Table ronde identité et multiculturalisme, *Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation*, Paris, 20-21 mars 2001, www.3el.refer.org/IMG/pdf/calvet_f.pdf

CALVI, Maria Vittoria (dir.) (1995): *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, de Guerini scientifica, Milano.

CALVI, Maria Vittoria (dir.) (2004): « Aprendizaje de lenguas afines : español e italiano », in *redELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera,* n°1-junio 2004, www.sgci.mec.es/redele/revista1/calvi.shtml

CANDELIER, Michel (1996) : « Pour que l'école favorise le pluralisme linguistique, il faut qu'on le veuille vraiment », *Apprendre l'Europe*, *Les langues modernes*, n°2/1996, Revue de l'APLV, 21-28.

CANDELIER, Michel (dir.) (2003): *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, de Boeck, Bruxelles.

CANDELIER, Michel (éd.) et *al.* (2004) : *Janua Linguarum –The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*, Centre européen pour les langues vivantes, Council of Europe Publishing.

CANDELIER, Michel (2005) : « Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques ? », *Les langues pour la cohésion sociale, Les langues modernes*, n°4/2005, Revue de l'APLV, 35-45.

CARRASCO PEREA, Encarni (2000) : *Parenté linguistique et apprentissage répercuté : l'espagnol en tant que deuxième langue romane de référence chez les lecteurs débutants en catalan*, Thèse de doctorat en co-tutelle, Université Stendhal-Grenoble 3 et Universitat Autònoma de Barcelona.

CARRASCO PEREA, Encarni (2002) : « L'intercompréhension dans le domaine roman : la portée opératoire de la langue intermédiaire parente», in J. Müller-Lancé et C.M. Riehl (éds.), *Ein Kopf – viele Sprachen : Koexistenz, Interaktion und Vermittlung / Une tête–plusieurs langues : coexistence, interaction et enseignement*, Editiones EuroCom, Vol. 9, 79-86.

CARRASCO PEREA, Encarni (2004) : « Médiation phonologique du catalan langue inconnue de la part d'étudiants francophones », in J.-P. Simon et F. Grossmann (éds.), *Lecture à l'université. Langue maternelle, seconde et étrangère,* Collection Exploration, Peter Lang, Berne, 115-127.

CARRASCO PEREA, Encarni, MASPERI, Monica (2004) : « L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique », in H. Boyer (éd.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, représentations, gestions,* Collection Sociolinguistique, L'Harmattan, Paris, 131-148.

CASTAGNE, Eric (2001) : « Intercompréhension et inférences : de l'expérience EUROM4 au projet ICE », in E. Caduc et E. Castagne (coord.), *Actes du colloque "Médiation Culturelle et Sociétés de l'Europe Méditerranéenne",* http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/castagne.html

CASTAGNE, Eric (éd.)(2004) : *Intercompréhension et inférences*, *Actes du colloque international EuroSem*, collection Inter-Compréhension Européenne, volume 1, CIRLLLEP, Presses Universitaires de Reims.

CASTAGNE, Eric (2006) : « Programme InterCompréhension Européenne (ICE) », document provisoire, http://logatome.org/ice/ICE032006.pdf

CASTELLOTTI, Véronique (2002) : *Pluralité linguistique et appropriation : approche linguistique et didactique, représentations, intervention.* Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université François Rabelais – Tours.

CAUSA, Mariella (2004) : « Langue officielle, langue seconde, langue proche, langue voisine… bref, l'italien dans tous ses états », in J.-M. Robert (coord.), *Accès aux langues proches et aux langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée,* n°136, octobre-décembre 2004, Klincksieck – Didier Erudition, Paris, 419-448.

CAVALLI-SFORZA, Luigi Luca (1996) : *Gènes, peuples et langues*, Odile Jacob, Paris.

CHAKER, Salem (1995) : « Dialecte », Encyclopédie berbère, XV, 1-5. www.inalco.fr/crb/pages_html/webdoc/dialecte.pdf

CHARAUDEAU, Patrick (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette éducation, Paris.

CHARDENET, Patrick (2005a) : « Evaluer des compétences plurilingues et interlingues », in *Synergies Italie*, n°2-2005, 90-102.

CHARDENET, Patrick (2005b) : « Effets d'alternance et de mélanges dans les échanges plurilingues en ligne », in V. Pugibet et N. Gettliffe-Grant (coord.), *Pluralité des langues et des supports : descriptions et approches didactiques*, *Cahiers du français contemporain*, n°10, Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Lyon, 237-254.

CHARDENET, Patrick (2005c) : *Produire des outils didactiques interlinguistiques*, Rapport sur le développement des approches d'enseignement / apprentissage simultané de plusieurs langues, www.3el.org

CHARDENET, Patrick (2006) : « Les enjeux actuels de l'évaluation en didactique des langues », in *Bulletin "Le français à l'université"*, www.bulletin.auf.org/spip.php?article3

CICUREL, Francine (1996) : *Discours d'enseignement et pratiques discursives : descriptions, objets méthodologiques, implications didactiques*, Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal-Grenoble3.

CICUREL, Francine (2002) : « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », in D. Coste (éd.), *L'acquisition en classe de langue, AILE* (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère), n°16, Encrages, Université Paris VIII, 145-164.

COLLECTIF (2004) : *Propositions pour améliorer le système de recherche français*, Assises nationales des états généraux de la recherche, 28-29 octobre 2004, Grenoble, www.ujf-grenoble.fr/PHY/intra/actualites/rapport-etape.pdf

COSTE, Daniel (1992) : « Linguistique de l'acquisition et didactique des langues. Repères pour des trajectoires », in R. Bouchard et *al.* (éds.), *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues, Actes du VIIIè Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »* Grenoble, Lidilem, mai 1991, 319-328.

COSTE, Daniel (2000) : « Unité et diversité des didactiques des langues dans l'espace francophone : quelques repères pour l'analyse », in J. Billiez, C. Foerster et D. Simon (éds.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, *Actes du 6è colloque ACEDLE,* Grenoble, 5-6 novembre 1999, 15-27.

COSTE, Daniel (2002a) : « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », in V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations,* Rouen, Presses Universitaires de Rouen "DYALANG", 192-193.

COSTE, Daniel (2002b) : « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? », in D. Coste (éd.), *L'acquisition en classe de langue, AILE* (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère), n°16, Encrages, Université Paris VIII, 3-22.

COSTE, Daniel, HEBRARD, Jean (coord.)(1991) : *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Hachette.

COSTE, Daniel, MOORE, Danièle, ZARATE Geneviève (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes*, Editions du Conseil de l'Europe.

COSTE, Jean, REDONDO, Augustin (1965) : *Syntaxe de l'espagnol moderne*, nouvelle édition revue et augmentée, Sedes, Paris.

DABENE, Louise (2000) : « Pour une didactique plurielle. Quelques éléments de réflexion », in J. Billiez, C. Foerster et D. Simon (éds.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, *Actes du 6è colloque ACEDLE,* Grenoble, 5-6 novembre 1999, 9-13.

DABENE, Michel (1994) : « Présentation. L'évaluation de la lecture : Approches didactiques et enjeux sociaux », in M. Dabène (coord.), *L'évaluation de la lecture : Approches didactiques et enjeux sociaux, Lidil,* n°10, Grenoble, PUG, 7-12.

DABENE, Michel, FRIER, Catherine, VISOZ, M. (1992) : « La construction du sens dans l'activité de lecture : Recherches empiriques et formation initiale des enseignants de Français », dans *Etudes de Linguistique Appliquée,* n°87, 51-64.

DEBAISIEUX, Jeanne-Marie (1997) : « Pour une approche micro et macro du français parlé dans la formation des enseignants de FLE », in *Mélanges CRAPEL,* n°23, Université Nancy 2, Nancy.

DE LIEVRE, Bruno, DEPOVER, Christian, QUINTIN, Jean-Jacques et DECAMPS, Sandrine (2003) : « Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance », in C. Desmoulines *et al.* (éd.), *Actes de la conférence EIAH, Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Strasbourg, 15-17 avril 2003, ATIEF, INRP, 115-126.

DEMAIZIERE, Françoise (2001) : « Outils : de l'amnésie au fantasme », in Dossiers de l'ingénierie éducative sur le web, www.cndp.fr/TICE/DossiersIE/tribune200104.htm

DERANSART, Anne (2006) : *Adultes et intercompréhension : quelles représentations ?*, Mémoire de master 2 Sciences du langage, Université Grenoble3, www.galanet.eu

DESMARAIS, Lise (1998) : *Les technologies et l'enseignement des langues,* Les Editions Logiques, Montréal.

DOYE, Peter (2005) : *L'intercompréhension. Etude de référence. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Editions du Conseil de l'Europe.

ECO, Umberto (1993) : *La ricerca della lingua perfetta*, Editori Laterza, Roma-Bari.

ELOY, Jean-Michel (2004) : « Langues proches : que signifie de les enseigner ? », in J.-M. Robert (coord.), *Accès aux langues proches et aux langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée,* n°136, octobre-décembre 2004, Klincksieck – Didier Erudition, Paris, 393-402.

FERNANDEZ, Mercedes, (1996) : « De l'opacité à la transparence : analyse contrastive des connecteurs argumentatifs. Proposition didactique », in L. Dabène et C. Degache (coord.), *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée,* n°104, octobre-décembre 96, Didier Erudition, 471-478.

FRATH, Pierre (2005) : « Plaidoyer pour une véritable politique des langues pour les non-spécialistes à l'université », *Les langues pour la cohésion sociale, Les langues modernes*, n°4/2005, Revue de l'APLV, 17-27.

FURSTENBERG, Gilberte, ENGLISH, Kathryn (2006) : « Communication interculturelle franco-américaine via Internet : le cas Cultura », in C. Dejean-Thircuir et F. Mangenot (coord.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, juillet 2006, CLE international, 178-191.

GALATANU, Olga (1997) : « Pour une analyse contrastive des "holophrases" dans les langues romanes », in M. Maillard et L. Dabène (coord.), *Vers une métalangue sans frontières ?, Lidil,* n°14, juillet 1997, Lidilem, PUG, Grenoble, 145-154.

GERBOIN, Pierre, LEROY, Christine (1991) : *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Hachette éducation, Paris.

GERMAIN, Claude (1993) : *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE international, Paris.

GIBAYA, Yann (dir.) (1995) : *espagnol, vol. 1, méthode de langue interactive Infolangue*, CD Wave.

GILES, Howard, COUPLAND, Justine, COUPLAND, Nikolas (eds) (1991) : *Contexts of Accomodation. Developments in Applied Sociolinguistics*, Studies in Emotion and Social Interaction, Cambridge University Press-Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

GOHARD-RADENKOVIC, Aline (1999) : *Communiquer en langue étrangère : des compétences culturelles aux compétences linguistiques,* Berne, Peter Lang.

GOTI, Danielle (1996) : « Pratique de la lecture : le cas des langues voisines », *Culture,* n°10-1996, Annali dell'Istituto di Lingue della facoltà di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Milano, www.club.it/culture/danielle.goti/corpo.tx.goti.html

GRICE, Henry Paul (1979) : « Logique et conversation », *Communications n°30*, 57-72.

HAGEGE, Claude (1996) : *L'enfant aux deux langues*, Editions Odile Jacob, Paris.

HALTE, Jean-François, RISPAIL, Marielle (éd.) (2005) : *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan.

HAWKINS, Eric (1987): *Awareness of language : an introduction*, Revised edition (1st published 1984), Cambridge University Press, Cambridge.

HEDIARD, Marie (1997) : « Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italophone », in

M. Maillard et L. Dabène (coord.), *Vers une métalangue sans frontières ?, Lidil,* n°14, juillet 1997, Lidilem, PUG, Grenoble, 145-154.

HEDIARD, Marie (2002) : « Rôle des activités métalinguistiques dans la compréhension d'une langue voisine », in M. Hédiard (éd.), *Le nuove tecnologie nella ricerca in linguistica e glottodidattica, Dimore*, 4, Universitá di Cassino, 75-85.

HENRI, France, LUNDGREN-CAYROL, Karin (2001): *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels,* Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy.

HERRING, Susan C. (2004) : « Computer-Mediated Discours Analysis : an Approach to Researching Online », in S.A. Barab, R. Kling & J.H. Gray (éds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning,* Cambridge University Press, New York, 338-376.

JAMET, Marie-Christine (2005) : « L'intercompréhension orale en expérimentation », *le Français dans le monde,* n°340, juillet-août 2005, www.fdlm.org/fle/article/340/jamet.php

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1990) : *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations. Tome 1*, Armand Colin, Paris.

KERN, Richard (2006) : « La communication médiatisée par ordinateur en langues. Recherches et applications récentes aux USA », in C. Dejean-Thircuir et F. Mangenot (coord.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, juillet 2006, CLE international, 17-29.

KLEIN, Horst G. (2004a) : *Europa International : Einführung ins Leseverstehen romanischer Sprachen, EuroCom Stufe I*, Editiones EuroCom, Vol. 19, Shaker Verlag, Aachen.

KLEIN, Horst G. (2004b) : « L'eurocompréhension (EuroCom), une méthode de compréhension des langues voisines », in J.-M. Robert (coord.), *Accès aux langues proches et aux langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée,* n°136, octobre-décembre 2004, Klincksieck – Didier Erudition, Paris, 403-418.

KLEIN, Horst G., RUTKE, Dorothea (2004) : « EuroCom-online: modularisation d'un cours multilingue », in E. Castagne (éd.), *Intercompréhension et inférences*, Actes du colloque international EuroSem, Reims 2003, Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne, Presses Universitaires de Reims, 197-215.

KLEIN, Horst G., STAHLHOFEN, Tanja (2005): *Spanisch interkomprensiv : Spanisch sofort lesen können* , Editiones EuroCom, Vol. 24, Shaker Verlag, Aachen.

KLEIN, Horst G., RUTKE, Dorothea (2005): *Italienisch interkomprensiv : Italienisch sofort lesen können* , Editiones EuroCom, Vol. 25, Shaker Verlag, Aachen.

KLEIN, Horst G., WEGNER, Katja (2005): *Rumänisch interkomprensiv: Rumänisch sofort lesen können* , Editiones EuroCom, Vol. 23, Shaker Verlag, Aachen.

LEGROS, Denis, CRINON, Jacques (2002) : *Psychologie des apprentissages et multimédia,* Armand Colin, Paris.

LLAMAS POMBO, Elena, UZCANGA VIVAR, Isabel (1991): « Proyecto de enseñanza simultánea de cuatro lengua románicas : español, francés, italiano y portugués », *Europe plurilingue,* n°1, 8-11.

LOPEZ ALONSO, Covadonga, SERE, Arlette (1996) : « Typologie des textes et stratégies de la compréhension en langue étrangère », in L. Dabène et C. Degache (coord.), *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée,* n°104, octobre-décembre 96, Didier Erudition, 441-450.

LÓPEZ ALONSO, Covadonga, SÉRÉ, Arlette (2001): *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas,* Buske, Hamburg.

MAILLARD, Michel (1974) : « Essai de typologie des substituts diaphoriques », in *Langue Française,* n°21, 55-71.

MALHEIROS POULET, Maria Eugenia (1996) : « La lecture comme reformulation à différents niveaux du message textuel », in L. Dabène et C. Degache (coord.), *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée,* n°104, octobre-décembre 96, Didier Erudition, 451-460.

MANGENOT, François (2000) : *Apports des systèmes informatisés à l'apprentissage des langues : une perspective linguistique*, Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Université Lumière-Lyon2.

MANGENOT, François (2001) : « Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur appliqués aux langues », in R. Bouchard & F. Mangenot (coord.), *Interactivité, interactions et multimédia, Notions en Questions*, n°5, ENS éditions, Lyon, 105-115.

MANGENOT, François (2002) : « Ecriture collective par forum sur le Web : un nouveau genre d'écrit universitaire ? », *Enjeux* 54 (juin 2002), p. 166-182. Namur, Cedocef. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000268.en.html

MANGENOT, François, et *al*. (2004) : *Projet ODIL Outils et Didactique pour les Interactions en Ligne*, Projet d'Action Concertée Incitative, LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble3, http://w3.u-grenoble3.fr/epal/image/resume-odil.pdf

MARTIN, Eric (2003) : « Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingue de la plate-forme Galanet », in C. Degache (dir), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet, Lidil,* n°28, décembre 2003, Grenoble: Lidilem, 121-135.

MARTIN, Eric (2004) : « Le dispositif de ressources plurilingue du site Galanet. Du bon usage des stratégies de compréhension et de la proximité linguistique », in L. Baqué et M. Tost (éds.), *Diversités et spécialités dans l'enseignement des langues*, *Repères & Applications (IV)*, Institut de Ciències de l'Educació, UAB, Barcelone, 49-57.

MASPERI, Monica (2002) : « Intercompréhension en langues romanes : deux temps forts d'une recherche didactique », in J. Müller-Lancé et C.M. Riehl (éds.), *Ein Kopf – viele Sprachen : Koexistenz, Interaktion und Vermittlung / Une tête–plusieurs langues : coexistence, interaction et enseignement*, Editiones EuroCom, Vol. 9, 87-98.

MASPERI, Monica (2004) : « Médiation phonologique et construction du sens en italien langue voisine inconnue », in J.-P. Simon et F. Grossmann (éds.), *Lecture à l'université. Langue maternelle, seconde et étrangère,* Collection Exploration, Peter Lang, Berne, 103-114.

MATTE BON, Francisco (1995) : *Gramática comunicativa del español*, Tomo *I: De la lengua a la idea,* y *Tomo II: de la idea a la lengua*, nueva edición revisada (1ª edición 1992), Edelsa, España.

MATTHEY, Marinette (2005) : « Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues », in M. Pouliot, E. Bulea et J.-P. Bronckart (éds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2005, 227 p.

MELO, Sílvia (2006): *Emergência e Negociação de Imagens das línguas en Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*, Tese de doutorado, Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnología Educativa, www.galanet.eu > "Les publications".

MELO, Sílvia, ARAÚJO e SÁ, Mª. Helena et PINTO, Sofia (2005) : « Entre romanofilia e romanofobia: um estudo com universitários portugueses », in A. I. Andrade & Mª H. Araújo e Sá (org.), *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*, *Cadernos do Lale*, Série Reflexões, 1, 39-62, www.galanet.eu > "Publications".

MOORE, Danièle (2003) : *Plurilinguismes et Ecole. Représentations et dynamiques d'apprentissage*, Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal-Grenoble3.

MOORE, Danièle, SIMON, Diana-Lee (2002) : « Déritualisation et identité d'apprenants », in D. Coste (éd.), *L'acquisition en classe de langue, AILE* (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère), n°16, Encrages, Université Paris VIII, 121-144.

MUNIER, Saskia, MILLET, Agnès (2004) : « L'oral et les enfants sourds : des textes officiels à la classe », in J.-F. Halté et M. Rispail (éd.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, 75-88.

NISSEN, Elke (2006) : « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides », in C. Dejean-Thircuir et François Mangenot (coord.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 44-57

NOGUEROL, Artur, VILÀ, Núria (n.d.): *Glossari Bàsic multilngüe de l'Evlang i Jaling per a l'ús del professorat*, http://dewey.uab.es/jaling/Bibliografies/Glosariogral.doc

NUNAN, David (1992): *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

PEETERS, Cyrille (2006) : « Parler sa langue et comprendre celle de l'autre », www.rfi.fr/lffr/articles/076/article_727.asp

PEYTARD, Jean (1970) : « Oral et scriptural, deux ordres de situations et de descriptions linguistiques » », in *Langue française*, Larousse, Paris.

PISHVA, Yasmin (2005) : *Formation hybride dans une situation d'enseignement /apprentissage plurilingue : description et analyse*, mémoire de Master 2 Sciences du langage, Université Stendhal-Grenoble3.

PLOQUIN, Françoise (2005) : « Esprit de famille. On peut déjà se comprendre entre locuteurs de langues romanes », *Le Monde diplomatique*, janvier 2005, 23.

PORQUIER, Rémy (1992) : *Sciences du langage et acquisition/apprentissage des langues*, Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université Stendhal-Grenoble3.

POTHIER, Maguy (2003) : *Multimédia, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Collection Autoformation et enseignement multimédia, Ophrys, Gap-Paris.

POTTIER, Bernard, DARBORD, Bernard, CHARAUDEAU, Patrick (1995) : *Grammaire explicative de l'espagnol*, 2ème édition revue et corrigée, Collection « réf. », Nathan Université.

PUREN, Christian (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE international, Paris.

PUREN, Christian (1994) : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Collection Crédif Essais, Didier, Paris.

PUREN, Christian (1997) : « Présentation », in R. Galisson et C. Puren (dir.), *Du concept en didactique des langues étrangères*, Etudes de linguistique appliquée, n°105, 5-8.

PUREN, Christian (2006) : « La perspective actionnelle dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures », in *Atti del convegno italo-francese per la diffusione reciproca delle lingue/Actes du colloque franco-italien pour la diffusion mutuelle des langues*, Union Latine, Programme Pax Linguis, Région Autonome de la Vallée d'Aoste, 35-48.

QUINTIN, Jean-Jacques, MASPERI, Monica (2006) : « Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions », *ALSIC,* volume 9, http://alsic.u-strasbg.fr

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R. (1994) : *Grammaire méthodique du français*, (deuxième édition, 2001), Paris : Puf.

ROBERT, Jean-Michel (2004a) : « Langues voisines, langues proches et langues lointaines : implications didactiques », Communication au colloque du LESCLaP, Alliance Française de Paris, juin 2004, www.u-picardie.fr/LESCLaP/textes/artic_robert_2.pdf

ROBERT, Jean-Michel (2004b) : « Proximité linguistique et pédagogie des langues non-maternelles », in J.-M. Robert (coord.), *Accès aux langues proches et aux langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée,* n°136, octobre-décembre 2004, Klincksieck – Didier Erudition, Paris, 499-511.

ROBERT, Jean-Michel (2004c) : « Les langues voisines en Scandinavie », in J.-M. Robert (coord.), *Accès aux langues proches et aux langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée,* n°136, octobre-décembre 2004, Klincksieck – Didier Erudition, Paris, 465-476.

RUHLEN, Merritt (1997) : *L'origine des langues*, collection Débats, Belin.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R. (1994) : *Grammaire méthodique du français*, (deuxième édition, 2001), Paris : Puf.

SLODZIAN, Monique (1997) : « Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue ? », *le Français dans le monde, Recherches et applications*, janvier 1997, 14-24.

SOUBRIE, Thierry (2006) : « Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibération collégiale », in C. Dejean-Thircuir et F. Mangenot (coord.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, juillet 2006, CLE international, 111-122.

TOST PLANET, Manuel A. (2002) : « Pour un manuel de survie pragmalinguistique en langues romanes », in G. Kischel (coord.) *Eurocom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien, EuroCom – Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues*, *Actes du congrès international en l'Année européenne des langues 2001*, Hagen (D) – 9-10 novembre 2001, Fernuniversität, 282-287.

TOST PLANET, Manuel A., GAUCHOLA, Roser (1996) : « La négation : une approche interlinguistique », in L. Dabène et C. Degache (coord.), *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée,* n°104, octobre-décembre 96, Didier Erudition, 461-470.

TRICOT, A., RUFFINO, A. (1998) : « Modalités et scenarii d'interaction dans des hypermédias d'apprentissage », in *La Revue des Sciences de l'Education*, Canada.

VASSEUR, Marie-Thérèse (1990) : « Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social », in D. Gaonac'h (éd), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Le français dans le monde, Recherches et applications, 89-100.

VELA, Cristina (2006): *El correo electrónico: el nacimiento de un nuevo género*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de filología, departamento de lengua española y teoría de la literatura y literatura comparada.

VEZ JEREMÍAS, José Manuel (1999): « As aprendizaxes de linguas estranxeiras. Advances da investigación no marco dunha dimensión europea », *Revista Galega do Ensino,* Número 23, 115-145, www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXPL/revistagalega/rge23.pdf

WEISS, Raoul (2002) : « Sprachbünde et continuum : le cas hongrois », in Actes de l'Association Roumaine des chercheurs Francophones en Sciences Humaines, Tome 4, Cluj-Bucarest, www.arches.ro/revue/no04/no4art13.htm

WUILMART, Françoise (2006) : « La traduction littéraire : source d'enrichissement de la langue d'accueil », Ri.L.Un.E, 07/2006, n°4, 1-10.

ANNEXE 1
CURRICULUM VITAE

DEGACHE Christian Jean-Marie Régis
Né le 12 novembre 1962 à Saint-Vallier s/Rhône (Drôme)
Marié, deux enfants.
108, Avenue du Vercors – 38600 FONTAINE –
Tél. +33(0)4 76 27 49 87
Adresse électronique : christian.degache@u-grenoble3.fr

Maître de conférences 6ème échelon
Enseignement principal : didactique des langues sur l'emploi 0700 MCF 105
UFR Sciences du langage – Université Stendhal-Grenoble III – France
Tél. prof. +33(0)4 76 82 68 01

CURSUS UNIVERSITAIRE

1998 : Réussite au concours de recrutement des maîtres de conférence, 7è section.

1997 : Qualification au CNU, section (7è) Sciences du Langage, après classement dans les Universités de Paris III Sorbonne Nouvelle et Paris X Nanterre.

1996 : Docteur ès Sciences du Langage: linguistique et didactique des langues, avec label "Doctorat Européen", Université Stendhal Grenoble III.
Thèse de doctorat élaborée sous la direction de Louise Dabène: *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*, soutenue le 25 mars 1996 avec mention Très Honorable et Félicitations du Jury.

1992 : D.E.A. Sciences du Langage: linguistique et didactique des langues. *Intercompréhension des langues voisines. Observation des stratégies d'accès au sens lors de l'activité de lecture en langue étrangère voisine inconnue romane : français langue source/espagnol langue cible*. Mention très bien. Université Stendhal Grenoble III.

1990 : Maîtrise de Français Langue Etrangère, Université Stendhal Grenoble III.

1988 : Licence Espagnol mention FLE, Université Stendhal Grenoble III.

1984 : Diplôme et DEUG d'instituteur, Ecole Normale d'Instituteurs de Grenoble.

EMPLOIS OCCUPES

➢ **Université Stendhal-Grenoble III**

2005-2006 (2è semestre) : Bénéficiaire d'un Congé recherche ou conversion thématique d'une durée de six mois par décision du Conseil d'Administration de l'Université Stendhal sur proposition du Conseil Scientifique.

1999-2006 : Enseignant-chercheur maître de conférence titulaire

1998-1999 : Enseignant-chercheur maître de conférence stagiaire en sciences du langage, poste profilé en linguistique générale et didactique des langues

1997-1998: Ingénieur d'études, chargé de recherche (projet Galatea, programme européen Socrates Lingua) et d'enseignement

1995-1997: Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche

1992-1995: Allocataire-moniteur

➢ **Antérieurement**

1987-1992: Instituteur titulaire-remplaçant dans plusieurs Sections d'Enseignement Spécialisé de l'agglomération grenobloise (collèges de Seyssins Marc Sangnier, Pont de Claix Iles de Mars, Meylan Les Buclos, Grenoble Charles Munch, St-Martin d'Hères Edouard Vaillant, E.A.P. La Saulaie Grenoble).

1985-1987: Professeur de FLE (VSNA) à l'Alliance Française de Salto (Uruguay).

1984-1985: Instituteur dans l'enseignement primaire (cours élémentaire).

ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT DEPUIS 2004 *(cadre LMD[208])* :

➢ **Niveau licence (L1 à L3)** (sauf 2005-2006)

– *Didactique générale des langues* en L3 : enseignement du parcours langage et apprentissages, 24 heures CM, 70 à 90 étudiants chaque année.

Problématique de l'enseignement/apprentissage d'une langue non-maternelle, situation de l'enseignement des LE aujourd'hui en France en particulier à l'école primaire, approches méthodologiques, préparation du stage et de l'enquête

– *Didactique des langues romanes* en L3 (espagnol, italien): enseignement préprofessionnel avec stage ou enquête, 24 heures CM et TD partagées avec Encarni Carrasco (IUFM), une vingtaine d'étudiants en moyenne.

Ces enseignements accueillent des étudiants de différentes licences : sciences du langage, anglais, espagnol, italien, allemand LLCE, LEA.

➢ **Niveau Master (M1 et M2)** :

– *Concepts didactiques fondamentaux et variations des situations d'appropriation des langues étrangères*. Champ didactique, compétences et habiletés langagières, évaluation, Cadre Européen Commun de Référence, courants méthodologiques, perspective actionnelle et apprentissage collaboratif, situations d'appropriation et

[208] L'université Stendhal a mis en œuvre les directives de l'Espace de l'Enseignement Européen Supérieur (réforme dite du LMD pour Licence-Master-Doctorat), à la rentrée 2004-2005.

modèles de formation en langues. Enseignement de master sciences du langage 1ère année, accueillant 40 à 50 étudiants des spécialités didactique, anglais, industries de la langue, ingénierie multimédia, 24 heures CM et TD

– *Didactique fondamentale*. *Présentation critique des recherches et théories sur l'apprentissage des langues étrangères*. Cognition et stratégies d'apprentissage. Relations entre interaction et appropriation en situation de formation, en face à face et en ligne. Méthodologie de la recherche en didactique des langues. Master sciences du langage 2ème année, accueillant une vingtaine d'étudiants des spécialités didactique des langues, didactique de l'anglais, enseignement d'ouverture, 24 heures CM et TD

– *Didactique des langues romanes et intercompréhension*. Concepts, méthodes, outils et dispositifs pour se construire une représentation des processus et stratégies d'apprentissage de ces langues et de leur enseignement, en particulier en situation de contact plurilingue (espagnol, français, italien, portugais, catalan). Master sciences du langage 1ère et 2ème années, spécialités didactique des langues, ingénierie multimédia, enseignement d'ouverture, 12 heures CM et TD par année. Suivi par une dizaine d'étudiants par année.

– *Conception didactique pour le multimédia en langues*. Aspects didactiques du processus de réalisation multimédia, enjeux et limites, méthodes pour la conception et le suivi de réalisation, description et prise en compte des situations d'appropriation, sources langagières et analyse prédidactique, écriture de contenus, questions de diffusion. Master sciences du langage 2ème année, spécialité ingénierie de la formation multimédia en langues, 18 heures CM et TD. 16 à 18 étudiants par année.

– Travaux personnels accompagnés : tutorat de recherche, suivi des travaux personnalisé, 7 étudiants en 2004-2005.

- **Tous niveaux** (département Lansad) :

Intercompréhension en langues romanes, espagnol et français langues véhiculaires. Formation hybride : compréhension plurilingue en présentiel et en autoformation, préparation à l'interaction plurilingue en ligne, participation à une session internationale en réseau de groupes. Enseignement Lansad annuel accessible en ouverture, 48 heures TD, une vingtaine d'étudiants.

SYNTHESE DES ENSEIGNEMENTS AVANT 2004 :

– Linguistique générale : Deug SCL 1ère année, module de 24 heures CM, 1993-1997, puis 1998-2000

– Linguistique textuelle/approche de l'énonciation ('Pratext') : Deug SCL 1ère année, module de 24 heures TD, 1997-1999

– Linguistique française, la phrase : Deug SCL 1ère année, module de 24 heures CM, 1997-1998

– Pragmalinguistique de l'espagnol (UFR Langues) : Licence d'espagnol LLCE, module de 24 heures CM, 1998-2000

- Didactique générale des langues et didactique des langues romanes (espagnol, italien) : enseignement préprofessionnel avec stage en licence, UFR SCL, Langues et Anglais, module annuel de 50 heures (24h CM, 26h TD), 1994-2006
- Approche cognitive de l'acquisition des langues étrangères en Maîtrise Français langue étrangère (et rédaction d'un cours pour le CNED), module de 24 heures CM, 1999-2004 (jusqu'en 2006 pour le CNED)
- Multimédia et enseignement des langues en Maîtrise Industries de la langue (Département d'Informatique Pédagogique, étudiants des UFR SCL et Anglais), module de 24 heures TD, 1999-2000
- Finalités, interactions et conception didactique multimédia en DESS formateur/concepteur multimédia en langues, 30 heures TD, 1999-2004
- Didactique des langues. Apports du multimédia à l'apprentissage des langues : situations et processus, DEA sciences du langage, module de 12 heures CM, 2002-2004
- Culture et civilisation latine à la Maison des Langues et des Cultures (MLC), 24 heures TD, 1997-1998
- Espagnol langue et communication pour étudiants non-spécialistes, Politique Ouverte des Langues (MLC) de l'Université Stendhal, module de 24 heures TD, 2001-2002
- Cours expérimental d'espagnol axé sur la compréhension, pour étudiants de licence FLE et de l'option didactique des langues en licence, 1993-1995
- Module de préprofessionalisation « Préparation aux métiers de l'enseignement », en 1ère et 2ème année de DEUG Langues et Lettres, 24 heures TD, toutes disciplines, 1992-1993
- Module de préprofessionalisation « Politiques éducatives et enseignement des langues » en DEUG Langue 2è année, 24 heures TD, 1993-1994

AUTRES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT

2005-2006 : Conférences et séminaires à l'Université Complutense de Madrid, « Interacciones en línea y aprendizaje de lenguas », *Curso de doctorado de la Facultad de filología de la Universidad Complutense de Madrid. Especialidad Lingüística: Aplicaciones en comunicación y nuevas tecnologías*, mars 2006, 12 heures CM en présentiel et formation à distance sur plate-forme Esprit.

Juillet 2004 : animation d'un stage pédagogique d'une semaine (20 heures TD) pour le compte du CIEP de Sèvres à l'Université de Caen (stage d'été BELC) sur l'intercompréhension en langues romanes, perspectives pour le français langue étrangère

2001-2004 : Présentation des travaux de recherche sur l'intercompréhension en langues romanes, DESS acquisition des langues, Université Lumière-Lyon II, intervention de 3h CM

02/1992 et 06/1993: Animation de stages de formations d'enseignants et de formateurs italiens, slovènes (à Grenoble) et russes (à Voronej, Russie) à la didactique des langues et à l'enseignement du français langue étrangère.

07/1991 et 07/1992: Université de Neuchâtel (Suisse) : Professeur de méthodologie du FLE pour enseignants étrangers; Professeur de FLE pour étudiants débutants et avancés.

1990-1992: Interventions dans les IUFM de l'académie (Privas, Valence, Bonneville) sur le théme: « le répertoire bilingue des enfants de migrants ».

08/1989; 07/1990; 07/1991: Professeur de FLE au Centre Universitaire d'Etudes Françaises, Université Stendhal à Grenoble.

RESPONSABILITES D'ENSEIGNEMENT ET D'ADMINISTRATION *(depuis la titularisation)*

- Responsable du DESS formateur/concepteur multimédia en langues en 1999-2000 puis co-responsable de 2000 à 2004.
- Responsable du parcours de spécialité Didactique des langues au sein des Masters de Sciences du langage et d'Etudes anglophones depuis 2004.
- Chargé de mission Politique Ouverte des Langues de 2000 à 2004 à l'Université Stendhal : coordination technique et pédagogique de l'offre d'enseignement en langues pour les spécialistes des autres disciplines ; relations avec les autres universités du site ; création et coordination d'une politique des langues interuniversitaire (mise en conformité des formations avec les niveaux de référence européens, certification, projets TICE, rédaction de documents de cadrage) ; mise en place du CLES (Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur).
- Membre du groupe technique national du Certificat de Compétences de l'Enseignement Supérieur (CLES) et coordinateur du pôle universitaire Grenoble-Savoie de 2000 à 2004
- Membre élu du Conseil d'UFR (1999-2002).
- Membre élu du CEVU de l'Université Stendhal (2000-2005).
- Membre, depuis 2000, des Commissions de spécialistes 7-70 à l'Université Stendhal et à l'IUFM de Grenoble (de 2000 à 2004).

ANIMATION SCIENTIFIQUE

➢ **Implication dans le laboratoire LIDILEM** (EA 609) :

Contrat quadriennal 1999-2002 : responsable du programme 2 (Développement de l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes) de l'axe 1 (Plurilinguisme et variations).

Direction du groupe de recherche sur l'intercompréhension romanophone à l'Université Stendhal depuis 2001. Personnel impliqué en 2005-2006 : 5 MCF, 2 PRAG, 3 ingénieurs d'étude, 5 personnels non-titulaires (ATER, lecteurs) inscrits en thèse ou en master 2.

Contrat quadriennal 2003-2006 :

- co-responsable du volet 2 (Didactique des langues) de l'axe 2 (Acquisition et apprentissages langagiers) au titre des actions suivantes :
  - « analyse des interactions en situation didactique (en ligne et en classe) » ;
  - « intégration didactique des TICE et recherche/développement de ressources pédagogiques multimédias ».
- co-responsable du volet 2 (Communication plurilingue et interculturelle) de l'axe 3 (Variations sociolinguistiques et plurilinguisme) au titre de l'action « intercompréhension entre locuteurs de langues romanes » ;
- direction de l'action « Elaboration d'une grammaire de la compréhension des langues romanes pour francophones » au sein de l'axe 1 (Analyses descriptives : syntaxe, sémantique et pragmatique)

Contrat quadriennal 2007-2010 (sous réserve d'acceptation) :

Activité principale dans l'axe 3 « Didactique des langues et technologies de l'information et de la communication » :

- Responsable du programme 2 « Intercompréhension en langues romanes ». Lignes de recherche :
  - Etude de l'appropriation plurilingue dans une formation hybride (présentiel et informatisé)
  - Description et analyse des interactions plurilingues en ligne : alternances codiques, étayage et tutorat, dimension interculturelle
  - Analyse des processus et stratégies de compréhension et d'interaction, en particulier dans leur dimension métacognitive
  - Observation de la variation des représentations sur l'intercompréhension auprès de différents publics
  - Application d'outils de traitement automatique dans la perspective de l'intercompréhension : évaluation des besoins, étude de faisabilité, adaptation

Les retombées de ces recherches seront prises en compte pour la conception et/ou l'amélioration de dispositifs et d'outils informatiques, ainsi que pour la conception et l'organisation de formations de formateurs

- Membre actif du programme 3 : « Recherches en ingénierie éducative pour les langues », dirigé par Monica Masperi
  - Recherches concernant les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues : Centres de ressources langues, apprentissage à distance et formations hybrides (projet Flodi en particulier)
  - Analyse des perceptions, des usages et des apprentissages dans le contexte de ces dispositifs.
- Membre du programme 1 « Communication médiatisée par ordinateur en langues », dirigé par François Mangenot :
  - Analyse des spécificités de la communication pédagogique en ligne en ce qui concerne les langues et la formation à la didactique des langues. Retombées sur le tutorat et sur l'utilisation (voire l'amélioration) des outils technologiques.

➢ **Co-coordination** de 1996 à 1999, avec Louise Dabène, du projet européen (Socrates Lingua D n°34951) sur l'entraînement à la compréhension des langues romanes Galatea qui a abouti à la publication de sept cédéroms. Cinq partenaires : Université Stendhal Grenoble 3 (fr - coord.), Universidade de Aveiro (pt), Universitat Autònoma de Barcelona (es), Universidad Complutense de Madrid (es), Do.Ri.F. Università – Italie.

➢ **Coordinateur-chef de projet** (2000-2005) du projet européen Galanet, *plate-forme internet (www.galanet.eu) pour la pratique, l'apprentissage et le développement de l'intercompréhension*, financé avec le soutien de la Communauté européenne dans le cadre du programme Socrates Lingua 2 (n°90235-CP-1-2001-1-LINGUA-L2), et réunissant les partenaires suivants (50 chercheurs au total) :

- Université Stendhal Grenoble 3 (fr - coord.)
- Université Lumière Lyon 2 (fr)
- Universidade de Aveiro (pt)
- Universitat Autònoma de Barcelona (es)
- Universidad Complutense de Madrid (es)
- Università degli Studi di Cassino (it) e Università di Pisa (associée)
- Université de Mons-Hainaut (be)

L'équipe grenobloise du Lidilem-Grenoble3, en tant qu'équipe coordinatrice du projet, a également reçu le soutien de Grenoble Universités à travers le GreCO (Grenoble Campus Ouvert).

La plate-forme www.galanet.eu se présente sous la forme d'un générateur de sessions de formation permettant à des participants de différentes langues romanes (espagnol, français, italien, portugais) de réaliser un travail collectif et collaboratif en utilisant ces quatre langues tout en développant des compétences de compréhension et d'intercompréhension pour y parvenir.

Missions scientifiques du coordinateur-chef de projet :
Outre la coordination générale des différents partenaires (rédaction et diffusion des séminaires de travail) et la supervision budgétaire du projet (budget prévisionnel, budget révisé, état intermédiaire des dépenses, déclaration finale) en conformité avec les règles d'éligibilité européennes, la mission du coordinateur a consisté en la rédaction des documents contractuels d'orientation scientifique à l'attention de la Commission européenne : dossier de visite préparatoire, pré-proposition de projet, dossier de candidature, plan de diffusion , rapport intermédiaire, rapport final.

➢ **Chef de projet FLODI** (Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires) depuis 2003, soutenu par la Région Rhône-Alpes (INitative Campus-Action TICE) et Grenoble Universités dont l'objectif est la mise au point sur le site universitaire grenoblois, pour onze langues différentes (allemand, anglais, arabe, catalan, chinois, espagnol, français, italien, portugais (intercompréhension), japonais, russe), de solutions de formation combinant apprentissage en présentiel, en autonomie et à distance et recourant aux TICE selon des modalités appropriées aux

publics, langues, objectifs et situations. Partenaires : - Université Stendhal Grenoble 3 (coord.)
- Université Joseph Fourier Grenoble 1
- Université Pierre Mendès France Grenoble 2
- Institut National Polytechnique de Grenoble

➢ **Membre du projet ODIL** (Outils et didactique pour les interactions en ligne) depuis 2004 dirigé par François MANGENOT (Lidilem), projet de recherche / ACI " education et formation " ; " education-formation et technologies d'information et de communication ".

➢ **Affiliation au cluster régional EIAH** « Informatique, Signal, logiciels embarqués », programme intitulé « Personnalisation des environnements informatiques pour l'apprentissage humai » et dirigé par Nicolas BALACHEFF (CNRS & UJF Grenoble 1, laboratoire Leibniz, UMR 5522) et Alain MILLE (UCB Lyon 1, laboratoire: LIRIS, UMR 5205).

➢ **Activités d'encadrement doctoral et de mémoires :**

Co-directeur de recherches en didactique des langues depuis 2002 (avec J. Billiez)

Bénéficiaire de la **prime d'encadrement doctoral et de recherche** depuis 2005-2006.

- Sous le régime antérieur au LMD : 2 maîtrises, 3 DEA
- Sous le régime LMD depuis septembre 2004 :

3 mémoires de master M1 soutenus :
- BAL Ghislaine : « Stratégies de compréhension du français en situation d'intercompréhension chez les étudiants romanophones ne l'ayant pas ou peu étudié »
- MAMANE MAMANE Nassirou : « L'enseignabilité des stratégies d'apprentissage »
- MANZO Stefania : « Représentations d'un public d'étudiants hispanophones sur l'apprentissage du français répercuté aux autres langues romanes »

6 mémoires de master M2 soutenus :
- COLOMBO Omar : « L'apprentissage des suffixes évaluatifs de l'italien par des débutants francophones ; le phénomène des transferts interlinguistiques et intralinguistiques ; l'interlangue. »
- DERANSART Anne : « Evolution des représentations sur l'intercompréhension d'un public d'adultes non-étudiants au cours d'une formation en ligne ».
- GABORIAU Elise : « La formation de tuteurs… Quels objectifs ? Quels partis pris ? Quelle mise en œuvre ? L'exemple d'un parcours de formation pour les animateurs de Galanet »
- GOULD Ruth : « Le rôle de l'affectivité dans le choix des comportements face à des mots inconnus: l'exemple des français face à l'anglais »
- MARIAIS Christelle : « Conception et développement multimédia pour la formation à l'intercompréhension »
- PISHVA Yasmin : « Formation hybride dans une situation d'enseignement/apprentissage plurilingue : description et analyse »

4 thèses en cours dont 3 en co-tutelle (deux avec l'Espagne, une avec l'Italie) :

- ALVAREZ MARTINEZ Sara : « Communication médiée par ordinateur et apprentissage de l'espagnol: analyse linguistique et discursive des interactions écrites entre francophones et hispanophones », co-tutelle avec María Ángeles Calero Fernández, Universitat de Lleida, Espagne.
- RAZOLA MAYOR Barbara : « Las interacciones entre estudiantes en el aula de lenguas y en los entornos pedagógicos multimedia : convergencia, divergencia y potencialidad », co-tutelle avec María Ángeles Álvarez, Universidad de Alcalá de Henares, Espagne.
- TEA Elena : « Echanges asynchrones plurilingues et apprentissage des langues : étude comparée des incidences du support (papier vs Internet/écran) »
- COLOMBO Omar : « L'apprentissage et l'emploi des suffixes évaluatifs en italien langue étrangère : besoins langagiers et difficultés en compréhension et en production », co-tutelle avec l'Università di Torino.

1 thèse en co-tutelle, doctorant en phase d'inscription

- BOLDYCH Nicolas : « De l'intercompréhension à l'apprentissage chez les slavophones : rôle des représentations langagières »

- Responsable de l'organisation d'un séminaire mensuel de didactique des langues à l'attention des doctorants et étudiants de master.

➢ **Participation à des jurys de thèse**

- VELA DELFA Cristina : « El correo electónico : el nacimiento de un nuevo género », Universidad Complutense de Madrid, 21 mars 2006.
- MARTINS MELO Sílvia Maria : « Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilingues em chat », Universidade de Aveiro, 29 septembre 2006.

➢ **Participation à d'autres jurys**

- ALVAREZ MARTINEZ Sara : « Communication médiée par ordinateur et apprentissage de l'espagnol », soutenance de la 'tesina' (DEA) Universitat de Lleida, 20 octobre 2006.

➢ **Encadrement d'un post-doctorat**

- Sílvia Maria MARTINS MELO (Universidade de Aveiro – Portugal): « Dinâmicas plurilingues inter e intra-institucionais geradas e expandidas a partir da participação em projectos europeus orientados para a intercompreensão - o caso de Galanet. », Bourse de Post-doctorat attribuée en septembre 2006 par la "Fundação para a Ciência e a Tecnologia", Portugal.

RELATIONS AVEC LE MONDE INDUSTRIEL OU SOCIO-ECONOMIQUE

➢ **Responsabilités de contrats européen et régional** (cf. supra pour définition et partenariats) :

Budget réalisé du projet Galanet (sur 3 ans, 1/10/2001 au 30/11/2004) : 1 102 364 € dont 570 000 € de subvention européenne hors contribution propre.
Budget FLODI : 341 176 € en 2003 dont 130 000 € de financement régional (INCA-TICE) et 48 522 € sur quadriennal interuniversitaire (2003-2006) ; 348 394 € en 2004 dont 118 500 € de financement régional (INCA-TICE) et 8000 € sur quadriennal interuniversitaire (2003-2006).

➢ **Partenaires du monde industriel :**

Société Artesia Interactive, 6 rue Irvoy, 38000 Grenoble, www.artesia.fr : convention de sous-traitance dans le cadre du projet Galanet pour la réalisation de modules et ressources interactives en ligne pour l'autoformation en langues romanes.

Génération 5 multimédia, 82 rue du Bon Pasteur, 73000 Chambéry, www.generation5.fr : convention pour l'édition et diffusion des 3 cédéroms Galatea pour francophones, avec le soutien de la DGLFLF et de l'Université Stendhal : www.generation5.fr/catalog/enseignement_lycee.asp

AUTRES ACTIVITES DE RECHERCHE

➢ **Responsabilités scientifiques**

- Membre de l'ACEDLE (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères) et de l'APLV (Association des Professeurs de Langues Vivante).

- Membre du comité scientifique du colloque ACEDLE- juin 2005, Université Lyon2.

- Membre du comité d'organisation du colloque EPAL - juin 2007, Université Grenoble3.

- Participation aux accords bilatéraux CAPES-COFECUB visant à favoriser les recherches conjointes entre chercheurs brésiliens et français, programme s'étant achevé en 2001 par la mission d'un collègue du laboratoire et l'accueil d'une doctorante boursière au laboratoire Lidilem.

➢ **Consultance scientifique**

- Member of the **Integrated Lifelong Learning Project** (ILLP) (2007-2013) **stakeholder consultation group on "languages"** : auprès de la Commission européenne, dans une commission d'une trentaine de personnes issues des 25 pays communautaires, rôle de consultant pour la définition des actions linguistiques dans le prochain programme Education et Culture et, en particulier, pour faire des propositions en faveur de la promotion de l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. Trois réunions à Bruxelles en 2005-2006 : 28 septembre 2005, 12 janvier 2006, 31 mars 2006.

➢ **Invitations universités étrangères**

- Universidad Nacional de Rio Cuarto (Argentina), Facultad de ciencias humanas, mai 2001 : deux communications à l'occasion du colloque « Nuevos contextos interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas », VIII Jornadas de enseñanza de idiomas extranjeros en el nivel superior.

- Université de Hagen (Allemagne) : congrès international en l'Année européenne des langues 2001, Hagen (D), 9-10/11/2001, Fernuniversität, www.fernuni-hagen.de/sprachen/kongress

- Universidad Complutense de Madrid : communication lors de la journée scientifique du 20 novembre 2002, *Textos electrónicos e informatización didáctica*.

- Universitat Autònoma de Barcelona : communication lors des 22è Journées pédagogiques sur l'enseignement du français en Espagne, septembre 2003.

ANNEXE 2
LISTE EXHAUSTIVE DES TRAVAUX ET PUBLICATIONS

---

1. Thèse de doctorat :

- 1996 : *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*, Thèse de doctorat avec label européen, sous la direction de Madame le Professeur Louise Dabène, Université Stendhal, Grenoble, 571 p.

2. Coordination de numéros de revues, coordination et édition d'actes de colloque, contributions à des ouvrages collectifs, organisation de colloques

- 1996 : coordination avec Louise Dabène du numéro 104 des *Etudes de Linguistique Appliquée : Comprendre les langues voisines,* octobre-décembre 96, Didier-Erudition.
- 2003 : coordination du numéro 28 de la revue *Lidil* : *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet,* décembre 2003, Grenoble: Lidilem.
- En préparation : coordination avec François Mangenot du numéro 36 de la revue *Lidil* : *Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures,* à paraitre en décembre 2007, Grenoble: Lidilem.
- En préparation : coordination avec Filomena Capucho et Manuel Tost des *Actes du colloque "Diálogos em Intercompreensão"*, parution prévue en septembre 2007 à l'occasion du colloque, Lisbonne : Université Catholique.
- 2003 : chapitre 9 de l'ouvrage coordonné par Covadonga López Alonso et Arlette Séré, *Los textos electrónicos : nuevos géneros discursivos*, Capítulo 9 : « Entorno multimedia, autoformación y enseñanza de lenguas », Biblioteca Nueva, Madrid, 177-198.
- 2003 : chapitre de l'ouvrage coordonné par Hélène Greven-Borde et Donna Spalding-Andréolle, *L'apprentissage des langues en autonomie. Choix, approches, questionnements*, chapitre : « De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire: pistes de réflexion et propositions », CERELC, PPF langues et cultures, Université Stendhal Grenoble 3, 173-198.

- En cours de rédaction : chapitre d'un ouvrage coordonné par Covadonga López Alonso et Arlette Séré, à paraitre en 2007, chapitre : « Interacciones en línea y aprendizaje en las plataformas didácticas ».
- Membre comité organisation colloque EPAL « Echanger pour apprendre en ligne : outils, tâches, interactions, multimodalité, corpus », Université Stendhal Grenoble 3, 7-9 juin 2007.
- En préparation : coordination avec Sílvia Melo d'un numéro de la Revue de l'APLV, *Les Langues Modernes* : *Travaux en intercompréhension : quelles approches pour les classes de langues ?,* parution prévue fin 2007 ou début 2008.

3. Ouvrages et réalisations numériques :

- 2003 : co-direction avec Louise Dabène du projet *Galatea* de réalisation de 7 cédéroms, en partenariat avec 4 partenaires européens (Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Universidade de Aveiro, DoRiF Universitá) avec le soutien de l'Union européenne, Direction Générale Education et Culture, programme Socrates action Lingua D, http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/
- 2003 : coordination multimédia de la réalisation des trois cédéroms *Galatea pour francophones: entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais*, réalisés avec le soutien de l'Union européenne (Socrates-Lingua), de la DGLF (Ministère français de la culture) et de l'Université Stendhal Grenoble 3, Génération 5 multimédia, www.generation5.fr
- 2003 : en collaboration avec Monica Masperi, conception et suivi de réalisation des modules transversaux de sensibilisation à la romanophonie et aux stratégies de lecture, disponibles sur les trois cédéroms *Galatea pour francophones*, www.generation5.fr
- 2003 : en collaboration avec Encarni Carrasco et Louise Dabène, conception et suivi de réalisation des modules 1 à 5 de *Galatea Espagnol: entraînement à la compréhension des langues romanes*, www.generation5.fr
- 2004 : coordination de la réalisation de la *Plate-forme www.galanet.eu pour le développement de l'intercompréhension en langues romanes*, projet européen Socrates Lingua 2 n°90235-CP-1-2001-1-FR-LINGUA-LD
- 2004 : conception, réalisation et publication en ligne de *Parcours en autoformation guidée pour la préparation à une session d'intercompréhension en langues romanes*, Première version d'un cours d'intercompréhension LANSAD, Université Stendhal Grenoble 3, cours en ligne sur la plate-forme Esprit http://flodi.grenet.fr/esprit
- 2005 : en collaboration avec Encarni Carrasco, Monique Clerc, Amparo Niclas, conception et publication en ligne de *Modules et ressources pour la préparation à l'intercompréhension en espagnol*, Réalisations numériques Flash en accès libre dans l'espace autoformation et la salle de ressources de la plate-forme Galanet, www.galanet.eu

- 2005 : en collaboration avec Monica Masperi et Encarni Carrasco, conception, réalisation et publication en ligne de *Didactique des langues romanes, Cours de Master Sciences du langage, spécialité didactique des langues, Université Stendhal Grenoble 3*, cours en ligne sur la plate-forme Esprit http://flodi.grenet.fr/esprit
- 2005 : coordination et direction de *Formation à l'intercompréhension pour les animateurs de Galanet*, réalisation de stage de Master Ingénierie de Formation Multimédia en Langues de Elise Gaboriau, cours en ligne sur la plate-forme Esprit http://flodi.grenet.fr/esprit réalisé dans le cadre du projet FLODI (Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires), Université Stendhal Grenoble 3.
- 2006 : conception, réalisation et publication en ligne de *Interacciones en línea y aprendizaje de lenguas*, *curso de doctorado de la Facultad de filología de la Universidad Complutense de Madrid*, cours en ligne sur la plate-forme Esprit http://flodi.grenet.fr/esprit
- En cours de réalisation en 2006 : coordination de la réalisation d'une *version adaptée au projet interuniversitaire FLODI (Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires) de la plate-forme ESPRIT*, projet régional INCA-Tice Rhône-Alpes 2003 et 2004

4. Articles

4.1. Articles dans revues internationales avec comité de lecture

- 1995 : « La reflexión metalingüística como auxiliar de la competencia lectora en lengua extranjera. Los estudiantes francófonos principiantes frente al español escrito. » in *Langage, théories et applications en FLE n°2*, Association ADEF, Madrid, 41-62.
- 1995 : en collaboration avec Monica Masperi : « Pour une dissociation des objectifs. Un programme d'enseignement / apprentissage de la compréhension des langues romanes : Galatea. », in M. Candelier (coord.), *Jalons pour une Europe des langues*, Lidil n°11, Grenoble, PUG, 141-159.
- 1996 : « La réflexion "méta" de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers en espagnol », in L. Dabène et C. Degache (coord.), *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée n°104*, octobre-décembre 96, Didier-Erudition, 479-490.
- 1998 : en collaboration avec Monica Masperi : « La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes », in J. Billiez (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*, Lidilem, Grenoble, 361-376.
- 2001 : article collectif avec les autres membres du projet Galatea : Louise Dabène, Isabel Andrade, Maria-Helena Aráujo e Sá, Marie Hédiard, Martine Le Besnerais, Covadonga López Alonso, Monica Masperi, Eric Martin, Maria-Eugenia Poulet, Arlette Séré : « Programme européen d'entraînement à l'intercompréhension entre

locuteurs de langues voisines. Projet Galatea », in *Les langues modernes n°1/2001, la pluralité linguistique, FIPLV 2000*, 65-71.

- 2003 : « Présentation », in C. Degache (dir), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*, *Lidil n°28*, décembre 2003, Grenoble: Lidilem, 5-21.
- 2003 : en collaboration avec Elena Tea : « Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet », in C. Degache (dir), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet, Lidil n°28*, décembre 2003, Grenoble: Lidilem, 75-94.
- 2004 : « Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet) », in L. Baqué et M. Tost (éd.), *Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues*, *Repères et applications (IV)*, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 33-48.
- 2005 : « Note de lecture : *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Halté J.-F. et Rispail M. (éd.) (2005), L'Harmattan, 297p. », in F. Grossmann et A. Tutin (coord.), *Sémantique des noms et adjectifs d'émotion*, *Lidil,* n°32, Lidilem, Ellug, 194-199.
- 2005 : « Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative : le projet Galanet », in S. Borg et M. Drissi (éds.), *Approches pédagogiques et Instruments didactiques pour le plurilinguisme*, *Synergies Italie n°2-2005*, Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau, GERFLINT.
- 2006 : « Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance », in C. Dejean-Thircuir et François Mangenot (coord.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, juillet 2006.
- À paraitre, en collaboration avec Monica Masperi : « Représentations entrecroisées et intercompréhension », à paraitre in *Synergies Italie*.
- En préparation : « Diffusion d'une formation hybride à l'intercompréhension par la formation en ligne », in M. H. Araújo e Sá, S. Melo, J. Fróis (éds.), *Comunicação electrónica em contextos de educação linguística. Teorias e práticas, Intercompreensão 13*, à paraitre en décembre 2006, Santarém, Portugal.
- En préparation, en collaboration avec Covadonga López Alonso et Arlette Séré : « Echanges exolingues et enjeux interculturels dans un environnement informatisé plurilingue », in C. Degache et F. Mangenot (coord.) *Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures, Lidil n°36*, à paraitre en décembre 2007, Grenoble. Lidilem.
- En préparation : « Encadrement pédagogique, contrat didactique, forums plurilingues et apprentissage en autonomie », à paraitre in *Alsic*, www.alsic.org

- En projet : « Code-switching in a romance cross-comprehension learning environment on Internet », *to be submitted to Language learning & Technology.*

4.2. Communications dans des colloques internationaux avec publications d'actes et comité de lecture

- 1994 : en collaboration avec Maria-Eugenia Poulet et Monica Masperi : « L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs », in J.-C. Pochard (éd.), *Actes du IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Profils d'apprenants"*, mai 1993, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 335-350.
- 1998 : en collaboration avec Louise Dabène : « Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine », in M. Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xè Colloque International: Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Besançon, septembre 1996, Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon, 373-383.
- 2001 : « Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique: du sondage des potentialités aux options didactiques », in B. Colombat et M. Savelli (éds), *Métalangage et terminologie linguistique,* Actes du colloque international de Grenoble, Université Stendhal Grenoble III, 14-16 mai 1998, Louvain/Paris : Peeters, Collection Orbis/Supplementa tome 17, 765-781.
- 2001 : en collaboration avec Monica Masperi : « Les options de l'équipe française. S'entraîner à comprendre plusieurs langues romanes : entraînement consécutif ou simultané ? », in L. Dabène *et al*. (2001) : « Programme européen d'entraînement à l'intercompréhension entre locuteurs de langues voisines. Projet Galatea », in *La pluralité linguistique, actes du XXème Congrès mondial FIPLV*, les Langues Modernes 1/2001, Paris: APLV, 68-70.
- 2002 : « Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le repertoire romanophone réceptif des francophones », in G. Kischel (coord.) *Eurocom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien, EuroCom – Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues*, Actes du congrès international en l'Année européenne des langues 2001, Hagen (D) – 9-10 novembre 2001, Fernuniversität, 269-281.
- À paraitre, en collaboration avec Jean-Jacques Quintin et Christian Depover : « Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet », *actes du colloque EIAH*, Montpellier, mai 2005.
- À paraitre : « Acercarse al otro y a su cultura : el componente intercultural de una formación en internet para hispanohablantes, francófonos y demás », Actas del

Primer Encuentro Hispanofrancés de Investigadores (APFUE-SHF) – Universidad de Sevilla, 29 novembre -2 décembre 2005 – *La cultura del otro : español en Francia, francés en España / La culture de l'autre : espagnol en France, français en Espagne*.

- En préparation « Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues », Séminaire international, *L'intercompréhension entre langues voisines*, Délégation à la Langue Française (DLF) de Suisse romande, Conseils supérieurs de la langue française et des organismes de gestion linguistique des quatre pays francophones du Nord, Genève, 6-7 novembre 2006.
- En préparation, en collaboration avec Sara Álvarez : « Formes de l'oralité dans les interactions écrites en ligne sur galanet.eu », Journée d'études *"*Oral et intercompréhension entre langues romanes : recherches et implications didactiques", Do.Ri.F.-Università Ca'Foscari, Venezia, 7 décembre 2006.
- En préparation, en collaboration avec Elke Nissen : (titre provisoire), « Formations hybrides et interactions en ligne : les facteurs du changement du point de vue de l'enseignant », Colloque *Échanger pour apprendre en ligne : outils, tâches, interactions, multimodalité, corpus*, Université Stendhal Grenoble 3, 7-9 juin 2007, soumis pour publication à *Alsic* ou *Sticef*.

4.2. Communications dans des colloques nationaux avec publications d'actes

- 2000 : « La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique », in J. Billiez, C. Foerster et D.-L. Simon (éds.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, *Actes du 6è colloque ACEDLE,* Grenoble, 5-6 novembre 1999, 147-159.
- En préparation : « Concevoir une formation autour d'interactions asynchrones plurilingues : l'exemple de la plate-forme Galanet », Journée d'études METICE/ACEDLE, Université Montpellier 3, 14 juin 2004, à paraitre in *Revue de l'ACEDLE* sur http://acedle.u-strasbg.fr/

4.3. Autres publications

- 1992 : *Observation des stratégies d'accès au sens lors de l'activité de lecture en Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane : français langue source, espagnol langue cible*, Mémoire de DEA, Université Stendhal, Grenoble.
- 1992 : « Compte rendu de l'observation des stratégies empiriques d'accès au sens de lecteurs en Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane (LEVIR) » , Publication ronéotée des *2è Journées d'Etudes Galatea*, Madrid, Universidad Complutense 28-30 septembre 1992, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3.

- 1993 : « Rôle de l'activité métalangagière chez le lecteur en langue étrangère voisine inconnue romane » , Publication ronéotée des *3è Journées d'Etudes Galatea*, Autrans, mai 1993, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3.
- 1994 : « L'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un public d'étudiants débutants non-spécialistes : prémices de l'élaboration d'un outil adapté », Publication ronéotée des *Journées d'étude de la Société des Hispanistes Français,* mars 94, INRP, Paris, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1994c_SHF.pdf
- 1994 : « Constitution d'une "boîte à outils" pour faciliter la compréhension écrite en Espagnol Langue Voisine Inconnue » , in L. Dabène (coord.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes*, Actes des 4è Journées d'Etudes Galatea, Naples, mai-juin 1994, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1994a.pdf
- 1994 : « Compte-rendu d'une expérimentation pédagogique d'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un groupe d'étudiants non-spécialistes » , in L. Dabène (coord.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes*, Actes des 4è Journées d'Etudes Galatea, Naples, mai-juin 1994, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1994b.pdf
- 1995: *Fichier d'aides à la compréhension écrite de l'espagnol par des francophones débutants*, dossier ronéoté, laboratoire LIDILEM, publié en ligne sur www.galanet.eu/publication/fichiers/Fichier_1995.pdf
- 1997 : « La mise au point d'un dispositif intégré d'enregistrement des interactions apprenant-didacticiel (programme Galatea/Socrates) », Publication ronéotée du séminaire du *Réseau Européen des Laboratoires sur l'Acquisition des Langues*, Bâle, 14-17 septembre 1997, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1997.pdf
- 1997 : « Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman: le programme Galatea/Socrates », Publication ronéotée des *Assises de l'enseignement du et en français, séminaire de Lyon*, Aupelf-Uref, 23-25 septembre 1997, http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/dc97a.htm
- 1998 : « Stratégies de lecture en langue étrangère voisine : l'empan du dit au fait », Publication ronéotée du *Colloque "Lecture à l'Université II",* Grenoble, 10-12 septembre 1998, www.galanet.eu > publications.
- 2001 : « Un nuevo certificado para los estudiantes especializados », in *Dialogues, Bulletin d'information pour la coopération linguistique et éducative franco-argentine*, Buenos Aires, juillet 2001, page 4.
- 2003 : « Romance cross-comprehension and language teaching : a new trend towards linguistic integration in Europe. The Galanet project solution », *International Conference. Teaching and learning in higher education: new trends and innovation,* Universidade de Aveiro (Portugal), 13-17 avril 2003, www.galanet.eu > publications.

- 2003 : « Galanet project » , *Lingua Community n°2*, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Multilingualism policy, march 2003, 9-10, http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/community/community2.pdf
- 2004 : « Galatea », *Lingua Products catalogue, edition 2004*, Commission européenne, Direction Générale de l'Education et de la Culture, Politique des langues, http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/products/2004_fr.pdf
- 2004 : « Galatea », *Lingua Products catalogue, edition 2005*, Commission européenne, Direction Générale de l'Education et de la Culture, Politique des langues, http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/products/2005_fr.pdf
- 2004 : « Galanet project » , *Lingua Community n°8, Progress in Lingua 2 projects (2001-2002)*, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Culture, Audiovisual policy and Sport, Language policy, june 2004, page 11, http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/community/community8.pdf
- 2005: conception et coordination de *Galanet. Intercompréhension en langues romanes. Comprendre et se faire comprendre pour agir ensemble en 4 langues : espagnol, français, italien, portugais*, Dépliant polychrome de présentation de la plate-forme *www.galanet.eu* disponible en quatre langues, projet européen Socrates Lingua 2 n°90235-CP-1-2001-1-FR-LINGUA-LD
- 2005 : « Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative. L'intercompréhension entre locuteurs de langues voisines », *Assises européennes du plurilinguisme*, Paris, 24-25 novembre 2005 http://assisesplurilinguisme.affinitiz.com

5. Communications dans des colloques sans publication

- 1995 : en collaboration avec Monica Masperi : « L'enseignement de L2 axé sur la compréhension d'une langue voisine inconnue romane (programme Galatea) », conférence invitée aux XIX^{è} Journées Pédagogiques sur l'Enseignement du français en Espagne, *Quels enseignements/apprentissages en langues étrangères, ici, maintenant et pour demain ?*, Institut de Ciències de l'Educació - Universitat Autònoma de Barcelona, 13-15 septembre 1995.
- 1995 : en collaboration avec Encarni Carrasco et Monica Masperi : « Présentation des travaux grenoblois sur l'élaboration pédagogique : informatisation des modules italien et catalan, l'espagnol en situation guidée, 1ers bilans sur le fonctionnement des aides et l'efficacité de l'apprentissage », *5è journées d'études Galatea, Intercompréhension en langues romanes,* Grenoble, 28-30 septembre 1995.
- 2001 : « Galatea para francófonos: ejercitación de la comprensión en español, italiano y portugués », conferencia inaugural invitada en las *VIII Jornadas de enseñanza de idiomas extranjeros en el nivel superior: nuevos contextos*

interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, Universidad de Rio Cuarto, Argentina, 10-12 de mayo 2001.

- 2001 : « La elaboración de una nueva certificación para los estudiantes "no-especialistas" en Francia : el Certificado de competencias en Lenguas de la Enseñanza Superior (CLES) », comunicación en las *VIII Jornadas de enseñanza de idiomas extranjeros en el nivel superior: nuevos contextos interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas,* Universidad de Rio Cuarto, Argentina, 10-12 de mayo 2001.
- 2001 : « Des outils hors-ligne pour entraîner les romanophones à comprendre d'autres langues romanes dans la perspective d'un développement des interactions plurilingues », communication invitée à *Conférence Langues : Promouvoir les bonnes pratiques*, Rotterdam, World Trade Center, Europees Platform, The Netherlands & European Commission, 15-17 novembre 2001.
- 2002 : « L'intercompréhension des langues romanes : de l'élaboration d'outils multimédias pour développer les habiletés de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues », communication invitée en atelier aux *Journées d'études du centenaire de l'Association des Professeurs de Langue Vivante (APLV), atelier : nouvelles approches, nouvelles technologies*, Grenoble, 9-11 novembre 2002.
- 2002 : « Actitudes y representaciones de un público de estudiantes acerca del interés de enseñar/aprender la "comprehensión cruzada", diaporama presentado en la Jornada científica *Textos electrónicos e informatización didáctica*, Universidad Complutense de Madrid, 20 novembre 2002, www.galanet.eu > publications.
- 2003 : « Réflexions autour de l'élaboration d'un scénario pour la pratique de la compréhension croisée à distance », *Colloque LINGUA – Promouvoir l'apprentissage des langues européennes moins enseignées : politiques et méthodologies,* IUFM de Bourgogne, Campus Universitaire Montmuzard, Dijon, 7-9 avril 2003.
- 2003 : « Intercompréhension des langues romanes : interactions asynchrones, étayage et appropriation sur Galanet », conférence invitée aux XXIIè Journées Pédagogiques sur l'Enseignement du français en Espagne, *Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues,* Institut de Ciéncies de l'Educació - Universitat Autònoma de Barcelona, 8-10 septembre 2003.
- 2003 : « Interactions plurilingues asynchrones sur la plate-forme www.galanet.eu: quel potentiel acquisitionnel ? », *séminaire du laboratoire LIDILEM*, Université Stendhal Grenoble 3, 16 octobre 2003.
- 2004 : « Forums plurilingues et apprentissage en autonomie : de la nécessité d'un encadrement pédagogique adapté », 5è colloque *Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Etrangères (UNTELE 2004)*, *L'Autonomie de l'Enseignant et de l'Apprenant face aux TIC*, Compiègne, 17-20 mars 2004.

- 2004 : « Concevoir une formation autour d'interactions asynchrones plurilingues : l'exemple de la plate-forme Galanet », conférence invitée à la Journée d'études METICE/ACEDLE, *Conception de matériaux pédagogiques de langues avec supports numériques : enjeux didactiques*, Université Montpellier 3, 14 juin 2004.
- 2004 : « Didactique des langues et LMD », conférence invitée à la Journée d'études ACEDLE, *Politique des langues pour les étudiants spécialistes d'autres disciplines* , Université de Médecine, Paris, 19 novembre 2004.
- 2005 : « Aspects du contrat didactique dans un environnement de formation plurilingue ouvert et à distance », colloque *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*, LIDILEM - Université Stendhal Grenoble 3 et GRAFE - Université de Genève – FPSE, Grenoble, 17-18 mai 2005.
- 2006 : « A new EU action programme in the field of lifelong learning : the ILLP (Integrated Lifelong Learning Programme): 2007-2013. How far english and ICT are concerned ? », conférence invitée d'ouverture à la *Journée TICE et apprentissage de l'anglais*, Université Pierre Mendès France Grenoble2 – Grenoble Universités (FLODI), Grenoble, 17 février 2006.
- 2006 : « Modèles de formation en langues et technologies: perceptions par les enseignants », conférence invitée d'ouverture à la *Journée FLODI – Formations hybrides : scénarisation, accompagnement, outils*, Maison des Langues et des Cultures – Université Stendhal Grenoble 3 – Grenoble Universités (FLODI), Grenoble, 20 juin 2006, www.grenoble-universites.fr/1151507118109/0/fiche___article

6. Conférences et autres interventions sur invitation à l'occasion de tables rondes ou ateliers dans des congrès, séminaires, journées d'étude dans des universités étrangères ou dans des organismes nationaux (les publications correspondantes sont mentionnées, quand il y a lieu, dans une autre section)

- 1992 : « Intercompréhension des langues voisines : stratégies d'accès au sens, attitudes et représentations dans l'activité de lecture en Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane (LEVIR) », intervention à la table ronde sur l'intercompréhension aux côtés de C. Blanche-Benveniste, M. Masperi, G. Fricher et J. Pons de Ferrero, *VIII*^{è} *congrès mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français* (*FIPF*), Lausanne, Suisse, 12-18 juillet 1992.
- 1995 : « Présentation du programme international Galatea. Pour une didactique de l'intercompréhension des langues romanes », Conférence pour professeurs de FLE brésiliens, *CREDIF, Paris*, 1er juin 1995.
- 1996 : « Présentation du programme international Galatea. Pour une didactique de l'intercompréhension des langues romanes », Conférence pour professeurs de FLE latino-américains, *CUEF, Grenoble*, 19 juillet 1996.
- 1999 : « Genèse d'un programme de recherche international (Galatea) sur la compréhension de l'écrit en langue étrangère voisine : (espagnol, italien et

portugais pour francophones ; français pour hispanophones, lusophones, italophones) », Conférence à *l'Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas* (UNICAMP), dans le cadre d'un protocole d'accord CAPES-COFECUB, projet 235/98 de Type II , 18 février 1999.

- 1999 : « Présentation et démonstration des sept cédéroms en construction – Expérimentations en cours : contexte, public, résultats », Conférence à *l'Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas* (UNICAMP), dans le cadre d'un protocole d'accord CAPES-COFECUB, projet 235/98 de Type II , 20 février 1999.
- 2000 : en collaboration avec Monica Masperi : « S'entraîner à comprendre plusieurs langues romanes : entraînement consécutif ou simultané ? Les options du programme Galatea (version pour francophones) », intervention en atelier au XXè Congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de langues vivantes (FIPLV), *Enseigner les langues à l'aube du XXIè sicècle : "Les défis de la pluralité"*, Paris, 22-26 juillet 2000.
- 2001 : « Arborescence générale du site : resituer la structure d'une session au moyen d'une présentation visuelle », *Projet Galanet, séminaire international général n°1*, Université Stendhal, Grenoble, 22-24 novembre 2001.
- 2002 : « Intercompréhension en langues romanes. Du développement des habiletés réceptives à la pratique de la compréhension croisée », Conférence au *séminaire de formation "Intercompréhension des langues romanes"*, Ecole d'Ingénierie de La Formation à Distance, Institut CNED de Poitiers, 27 novembre 2002.
- 1995, 1998, 2002, Participations à la manifestation « Sciences en fête » et coordination :
    - *1995, Grenoble :* « Galatea : un projet pour développer l'intercompréhension entre locuteurs des langues romanes » ;
    - *1998, Valence :* « Galatea : un CD-Rom d'entraînement à la compréhension des langues romanes » conférence et mise à disposition ;
    - *2002, Grenoble : «* Parler sa langue et comprendre celle des autres : chiche ? Recherches sur l'intercompréhension en langues romanes : vers un nouveau modèle de communication pour la construction européenne ».
- 2002 : « Recherches sur l'intercompréhension en langues romanes : de l'élaboration d'outils multimédias pour développer les habiletés de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues », *Journée Enseignement des langues en ligne et Méthodes et outils multilingues*, CPLP, OEI, OIF, SECIB et Union Latine, Agence Universitaire de la Francophonie, 3 Espaces linguistiques, Paris, 17 juin 2002.
- 2003 : « Agir et interagir en plusieurs langues : objectifs et démarches du projet Galanet », Assises Nationales de l'éducation et de la formation initiales de l'agence Socrates-Leonardo da Vinci, *Notre école est en Europe*, *Les programmes*

européens au service des politiques éducatives, atelier "Le rôle de la diversité linguistique dans les projets européens", 24 janvier 2003.

- 2003 : « S'exprimer dans sa langue et comprendre celles des autres ou la recherche d'une alternative. Présentation du projet Galanet et autres travaux du réseau européen de recherches sur l'intercompréhension romanophone Galatea-Galanet », *Seminario Approcci pedagogici e strumenti didattici per il plurilinguismo*, Centro Culturale francese di Torino, Turin, 14-15 novembre 2003.
- 2003 : « Agir et apprendre par-delà les frontières grâce à la communication plurilingue en langues romanes : présentation du projet Galanet », *5è Journées d'étude de Grenoble Campus Ouvert*, 12 décembre 2003.
- 2004 : « Présentation du projet FLODI : Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires », *séminaire enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Université Pierre Mendés-France, 10 février 2004.
- 2004 : « Intercompréhension en langues romanes : stratégies, interactions, dispositifs, méthodes. », Conférence pour formateurs, attachés linguistiques, professeurs de FLE, *stage d'été BELC du CIEP*, Caen, 19 juillet 2004.
- 2004 : « Apprentissage répercuté et alternance codique dans l'équipe grenobloise », *Projet Galanet, séminaire international général n°7*, Université Stendhal, Grenoble, 02-04 septembre 2004.
- 2005 : « Comprendre et se faire comprendre pour agir ensemble avec plusieurs langues. Présentation du projet Galanet issu du réseau européen de recherches Galatea-Galanet sur l'intercompréhension romanophone », *Seminarul Uniunea Latinã - Demersuri pedagogice si materiale didactice pentru plurilingvism*, Institutul Francez din Bucuresti, Bucarest, 15-16 avril 2005.
- 2005 : « L'intercompréhension en langues romanes sur Galanet », intervention lors de la table ronde sur l'intercompréhension aux côtés de J.-P. Cuq, M.-C. Jamet, P. Janin, F.-J. Meissner, E. Moreau, J.-E. Tyvaert, *Colloque international de la Fédération Internationale des Professeurs de Français* (*FIPF*), Sèvres, CIEP, du 29 juin au 1er juillet 2005.
- 2006 : « TIC y didáctica de las lenguas : interacciones en línea y aprendizaje en las plataformas didácticas », *conferencia en la Universidad Complutense de Madrid*, Madrid, 22 de marzo 2006.
- 2006 : « Situations d'apprentissage », *seminario en la Universidad Complutense de Madrid*, Madrid, 22 de marzo 2006.
- 2006 : « TIC y didáctica de las lenguas : interacciones en línea y aprendizaje », *conferencia en la Universidad Antonio de Nebrija*, Madrid, 22 de marzo 2006.
- 2006 : « Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance », *conferencia en la Universidad Complutense de Madrid*, Madrid, 23 de marzo 2006.
- 2006 : « El componente intercultural de una formación en internet », *seminario en la Universidad Complutense de Madrid*, Madrid, 23 de marzo 2006.

- 2006: « “Cercherò nel mio piccolo di contribuire a fare un'Europa un po più unita.” Promesse e potenziali interculturali dello studio collaborativo in rete », *Giornata europea delle lingue, Il progetto Galanet: formazione all'intercomprensione tra lingue neo-latine,* Convegno in palazzo Lascaris, sede del Consiglio regionale del Piemonte, organizzato da Attac Torino, in collaborazione con Università di Torino, facoltà di lingue, Torino, 27 settembre 2006.

7. Rapports contractuels de recherche

Rap 1 : DABÈNE, L., DEGACHE, C. *et al*. (1996), *Programme Galatea. Rapport final 1996*, Programme Socrates Lingua action D, Commission européenne, Direction générale éducation et culture, Réf. 34951-TM-LD-1995-1-FR-89

Rap 2 : DABÈNE, L., DEGACHE, C. *et al*. (1997), *Programme Galatea. Rapport final 1997*, Programme Socrates Lingua action D, Commission européenne, Direction générale éducation et culture, Réf. 34951-CP-2-96-1-FR-LINGUA-LD

Rap 3 : DABÈNE, L., DEGACHE, C. *et al*. (1999), *Programme Galatea. Rapport final du projet*, Programme Socrates Lingua action D, Commission européenne, Direction générale éducation et culture, Réf. 34951-CP-2-96-1-FR-LINGUA-LD

Rap 4 : DEGACHE, C. (1999), *Analyse des stratégies de compréhension de l'écrit en langue maternelle et en langue étrangère*, rapport de mission (18-28/02/1999) à l'Université Estadual de Campinas (UNICAMP) dans le cadre d'un protocole d'accord CAPES-COFECUB, projet 235/98 de Type II .

Rap 5 : DEGACHE, C. (2000), *Rapport d'activités à la Délégation Générale à la Langue Française « Promotion du plurilinguisme, aide à la réalisation et à la diffusion du cédérom Galatea : entraînement à la compréhension des langues romanes »*, DGLF et Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3, 10 décembre 2000.

Rap 6 : DEGACHE, C. (2001), *Rapport de mission: compte rendu de la participation et résumé de deux conférences*, à l'attention de Mr le Conseiller culturel de l'Ambassade de France en Argentine, VIII Jornadas de enseñanza de idiomas extranjeros en el nivel superior: nuevos contextos interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, Universidad de Rio Cuarto, Argentina, 10-12 de mayo 2001.

Rap 7 : DEGACHE, C. *et al*. (2002), *Projets de coopération transnationale. Rapport intermédiaire du projet Galanet. Programme Socrates Lingua 2*, Commission européenne, Direction générale éducation et culture, Réf. 90235–CP–1–2001–1–FR–LINGUA –L2

Rap 8 : DEGACHE, C. (2003), *Rapport d'activités du projet Galanet pour GreCO*, Université Stendhal Grenoble 3 – GREnoble Campus Ouvert, novembre 2003.

Rap 9 : DEGACHE, C. *et al*. (2005), *Projets de coopération transnationale. Rapport final du projet Galanet. Programme Socrates Lingua 2*, Commission européenne, Direction générale éducation et culture, Réf. 90235–CP–1–2001–1–FR–LINGUA –L2

Rap 10 : DEGACHE, C. *et al*. (2005), *Rapport d'avancement du projet interuniversitaire FLODI. Programme INCA 2003.* Région Rhône-Alpes, Numéro : 0302067301 et 0302067302

Rap 11 : DEGACHE, C. *et al*. (2006), *Rapport final qualitatif et détaillé du projet interuniversitaire FLODI, 1ère année de financement. Programme INCA 2003.* Région Rhône-Alpes, Numéro : 0302067302

ANNEXE 3.
DIRECTION DE THESES ET DE MEMOIRES (2003-2006)

---

1. ACTIVITES D'ENCADREMENT DE MEMOIRES

- Sous le régime antérieur au LMD :
  - NHLANE, James : « Analyse des erreurs commises par les apprenants du français dans la région du nord du Malawi », mémoire de maitrise des sciences du langage », juin 2003.
  - NIELSEN, Guy : « Les séquences potentiellement acquisitionnelles (S.P.A.) en contexte de communication interactive synchrone médiée par ordinateur (C.I.S.M.O.) ou *chat* », mémoire de DEA des sciences du langage : linguistique et didactique des langues, juin 2004.
  - RAZOLA Barbara : « les stratégies d'apprentissage en situation d'interaction », mémoire de DEA des sciences du langage : linguistique et didactique des langues, juin 2004.
  - ZOUAI, Sassia : « La pertinence didactique des outils visuels dans la compréhension et la production de phonèmes étrangers », mémoire de DEA des sciences du langage : linguistique et didactique des langues, juin 2003.

- Sous le régime LMD depuis septembre 2004.

Mémoires de master M1 soutenus :

- BAL Ghislaine : « Stratégies de compréhension du français en situation d'intercompréhension chez les étudiants romanophones ne l'ayant pas ou peu étudié ».
- MAMANE MAMANE Nassirou : « Enseignabilité des stratégies d'apprentissage du français langue seconde au niveau du supérieur », juin 2005

- MANZO Stefania : « Représentations d'un public d'étudiants hispanophones sur l'apprentissage du français répercuté aux autres langues romanes ».

Mémoires de master M2 soutenus :

- COLOMBO Omar : « L'apprentissage des suffixes évaluatifs de l'italien par des débutants francophones ; le phénomène des transferts interlinguistiques et intralinguistiques ; l'interlangue ».
- DERANSART Anne : « Evolution des représentations sur l'intercompréhension d'un public d'adultes non-étudiants au cours d'une formation en ligne ».
- GABORIAU Elise : « La formation de tuteurs… Quels objectifs ? Quels partis pris ? Quelle mise en œuvre ? L'exemple d'un parcours de formation pour les animateurs de Galanet ».
- GOULD Ruth : « Le rôle de l'affectivité dans le choix des comportements face à des mots inconnus: l'exemple des français face à l'anglais ».
- MARIAIS Christelle : « Conception et développement multimédia pour la formation à l'intercompréhension ».
- PISHVA Yasmin : « Formation hybride dans une situation d'enseignement /apprentissage plurilingue : description et analyse ».

Mémoire de *proyecto de investigación* (régime probatoire espagnol spécifique pour le doctorat)

- ALVAREZ MARTINEZ Sara : « Communication médiée par ordinateur et apprentissage de l'espagnol », soutenance du *proyecto de investigación* Universitat de Lleida, 20 octobre 2006.

2. ACTIVITES D'ENCADREMENT DOCTORAL

➢ **Co-direction de thèses avec Jacqueline BILLIEZ** (thèses en cours, dont trois en co-tutelle : deux avec l'Espagne, une avec l'Italie) :

- ALVAREZ MARTINEZ Sara : « Communication médiée par ordinateur et apprentissage de l'espagnol: analyse linguistique et discursive des interactions écrites entre francophones et hispanophones », co-tutelle avec María Ángeles Calero Fernández, Universitat de Lleida, Espagne.
- RAZOLA MAYOR Barbara : « Las interacciones entre estudiantes en el aula de lenguas y en los entornos pedagógicos multimedia : convergencia,

divergencia y potencialidad », co-tutelle avec María Ángeles Álvarez, Universidad de Alcalá de Henares, Espagne.

- TEA Elena : « Echanges asynchrones plurilingues et apprentissage des langues : étude comparée des incidences du support (papier vs Internet/écran) »
- COLOMBO Omar : « L'apprentissage et l'emploi des suffixes évaluatifs en italien langue étrangère : besoins langagiers et difficultés en compréhension et en production », co-tutelle avec l'Università di Torino.

Thèse en co-tutelle, doctorant en phase d'inscription

- BOLDYCH Nicolas : « De l'intercompréhension à l'apprentissage chez les slavophones : rôle des représentations langagières »

➢ Responsable de l'organisation d'un séminaire mensuel de didactique des langues à l'attention des doctorants et étudiants de master.

➢ **Participation à des jurys de thèse**

- VELA DELFA Cristina : « El correo electónico : el nacimiento de un nuevo género », Universidad Complutense de Madrid, Tesis doctoral, 21 mars 2006.
- MARTINS MELO Sílvia Maria : « Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilingues em chat », Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, 29 septembre 2006.

➢ **Encadrement d'un post-doctorat**

- Sílvia Maria MARTINS MELO (Universidade de Aveiro – Portugal): « Dinâmicas plurilingues inter e intra-institucionais geradas e expandidas a partir da participação em projectos europeus orientados para a intercompreensão - o caso de Galanet. », Bourse de Post-doctorat attribuée en septembre 2006 par la *Fundação para a Ciência e a Tecnologia*, Portugal.

ANNEXE 4 :
SOMMAIRE DES TRAVAUX REUNIS DANS LE VOLUME 2

Présentés par ordre chronologique de parution (1992-2006)

Doc 1 – 1992 : « Compte rendu de l'observation des stratégies empiriques d'accès au sens de lecteurs en Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane (LEVIR) » , Publication ronéotée des *2è Journées d'Etudes Galatea*, Madrid, Universidad Complutense 28-30 septembre 1992, CDL, Université Stendhal Grenoble 3, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1992.pdf

Doc 2 – 1994 : « Constitution d'une "boîte à outils" pour faciliter la compréhension écrite en Espagnol Langue Voisine Inconnue » , in L. Dabène (coord.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes*, *Actes des 4è Journées d'Etudes Galatea*, Naples, mai-juin 1994, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1994a.pdf

Doc 3 – 1994 : « Compte-rendu d'une expérimentation pédagogique d'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un groupe d'étudiants non-spécialistes » , in L. Dabène (coord.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes*, *Actes des 4è Journées d'Etudes Galatea*, Naples, mai-juin 1994, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1994b.pdf

Doc 4 – 1994 : « L'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un public d'étudiants débutants non-spécialistes : prémices de l'élaboration d'un outil adapté », Publication ronéotée des *Journées d'étude de la Société des Hispanistes Français,* mars 94, INRP, Paris, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1994c.pdf

Doc 5 – 1994 : en collaboration avec Maria-Eugenia Poulet et Monica Masperi : « L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs », in J.-C. Pochard (éd.), *Actes du IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Profils d'apprenants"*, mai 1993, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 335-350, www.galanet.eu/publication/fichiers/mp-dc-mm1994.pdf

Doc 6 – 1995 : en collaboration avec Monica Masperi : « Pour une dissociation des objectifs. Un programme d'enseignement / apprentissage de la compréhension des langues romanes : Galatea. », in M. Candelier (coord.), *Jalons pour une Europe des langues*, *Lidil,* n°11, Grenoble, PUG, 141-159, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm1995.pdf

Doc 7 – 1995 : « La reflexión metalingüística como auxiliar de la competencia lectora en lengua extranjera. Los estudiantes francófonos principiantes frente al español escrito. » in *Langage, théories et applications en FLE n°2*, Association ADEF, Madrid, 41-62, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1995.pdf

Doc 8 – 1996 : « La réflexion "méta" de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers en espagnol », in L. Dabène et C. Degache (coord.), *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée,* n°104, octobre-décembre 96, Didier-Erudition, 479-490, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1996.pdf

Doc 9 – 1997 : « La mise au point d'un dispositif intégré d'enregistrement des interactions apprenant-didacticiel (programme Galatea/Socrates) », Publication ronéotée du séminaire du *Réseau Européen des Laboratoires sur l'Acquisition des Langues*, Bâle, 14-17 septembre 1997, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1997.pdf

Doc 10 – 1997 : « Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman: le programme Galatea/Socrates », Document ronéoté, *Assises de l'enseignement du et en français, séminaire de Lyon*, Aupelf-Uref, 23-25 septembre 1997, w3.u-grenoble3.fr/galatea/dc97a.htm

Doc 11 – 1998 : « Stratégies de lecture en langue étrangère voisine : l'empan du dit au fait », Publication ronéotée du *Colloque "Lecture à l'Université II",* Grenoble, 10-12 septembre 1998, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1998.pdf

Doc 12 – 1998 : en collaboration avec Louise Dabène : « Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine », in M. Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xè Colloque International: Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Besançon, septembre 1996, Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon, 373-383, www.galanet.eu/publication/fichiers/dl-dc1998.pdf

Doc 13 – 1998 : en collaboration avec Monica Masperi : « La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes », in J. Billiez (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*, Lidilem, Grenoble, 361-376, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm1998.pdf

Doc 14 – 2000 : « La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique », in J. Billiez, C. Foerster et D.-L. Simon (éds.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, *Actes du 6è colloque ACEDLE,* Grenoble, 5-6 novembre 1999, 147-159, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2000.pdf

Doc 15 – 2001 : « Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique: du sondage des potentialités aux options didactiques », in B. Colombat et M. Savelli (éds.), *Métalangage et terminologie linguistique, Actes du colloque international de Grenoble*, Université Stendhal-Grenoble III, 14-16 mai 1998, Louvain/Paris, Peeters, Collection Orbis/Supplementa tome 17, 765-781, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2001.pdf

Doc 16 – 2002 : « Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le repertoire romanophone réceptif des francophones », in G. Kischel (coord.) *Eurocom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien, EuroCom – Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues*, *Actes du congrès international en l'Année européenne des langues 2001*, Hagen (D) – 9-10 novembre 2001, Fernuniversität, 269-281, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2002.pdf

Doc 17 – 2003: « Romance cross-comprehension and language teaching : a new trend towards linguistic integration in Europe. The Galanet project solution », *International Conference. Teaching and learning in higher education: new trends and innovation,* Universidade de Aveiro (Portugal), 13-17 avril 2003, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2003a.pdf

Doc 18 – 2003 : en collaboration avec Monica Masperi, chapitre de l'ouvrage coordonné par Hélène Greven-Borde et Donna Spalding-Andréolle, *L'apprentissage des langues en autonomie. Choix, approches, questionnements*, chapitre : « De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire: pistes de réflexion et propositions », CERELC, PPF langues et cultures, Université Stendhal Grenoble 3, 173-198, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm2003.pdf

Doc 19 – 2003 : chapitre 9 de l'ouvrage coordonné par Covadonga López Alonso et Arlette Séré, *Los textos electrónicos : nuevos géneros discursivos*, Capítulo 9 : « Entorno multimedia, autoformación y enseñanza de lenguas », Biblioteca Nueva, Madrid, 177-198, http://elies.rediris.es/elies24/degache.htm

Doc 20 – 2003 : coordination multimédia de la réalisation des trois cédéroms *Galatea pour francophones: entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais*, réalisés avec le soutien de l'Union européenne (Socrates-Lingua), de la DGLF (Ministère français de la culture) et de l'Université Stendhal Grenoble 3, Génération 5 multimédia, www.generation5.fr

> **Doc20a** – en collaboration avec Monica Masperi, conception et suivi de réalisation des modules transversaux de sensibilisation à la romanophonie et aux stratégies de lecture, disponibles sur les trois cédéroms *Galatea pour francophones*, www.generation5.fr
>
> **Doc20b** – en collaboration avec Encarni Carrasco et Louise Dabène, conception et suivi de réalisation des modules 1 à 5 de *Galatea Espagnol: entraînement à la compréhension des langues romanes*, www.generation5.fr

Doc 21 – 2003 : « Présentation », in C. Degache (dir), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation*

d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet, *Lidil,* n°28, décembre 2003, Grenoble: Lidilem, 5-21, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2003c.pdf

Doc 22 – 2003 : en collaboration avec Elena Tea : « Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet », in C. Degache (dir), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet, Lidil,* n°28, décembre 2003, Grenoble: Lidilem, 75-94.

Doc 23 – 2004 : « Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet) », in L. Baqué et M. Tost (éd.), *Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues*, *Repères et applications,* (IV), Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 33-48, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2004.pdf

Doc 24 – 2005 : en collaboration avec Encarni Carrasco, Monique Clerc, Amparo Niclas, conception et publication en ligne de *Modules et ressources pour la préparation à l'intercompréhension en espagnol*, Réalisations numériques Flash en accès libre dans l'espace autoformation et la salle de ressources de la *Plate-forme www.galanet.eu pour le développement de l'intercompréhension en langues romanes*, projet européen Socrates Lingua 2 n°90235-CP-1-2001-1-FR-LINGUA-LD

Doc 25 – 2005 : « Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative : le projet Galanet », in S. Borg et M. Drissi (éds.), *Approches pédagogiques et Instruments didactiques pour le plurilinguisme*, *Synergies Italie,* n°2-2005, Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau, GERFLINT, 50-60, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2005.pdf

Doc 26 – 2006 : « Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance », in C. Dejean-Thircuir et François Mangenot (coord.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, juillet 2006, CLE international, 58-74.

Doc 27 – À paraître : « Acercarse al otro y a su cultura : el componente intercultural de una formación en internet para hispanohablantes, francófonos y demás », Actas del Primer Encuentro Hispanofrancés de Investigadores (APFUE-SHF) – Universidad de Sevilla, 29 novembre -2 décembre 2005 – *La cultura del otro : español en Francia, francés en España / La culture de l'autre : espagnol en France, français en Espagne*.

Doc 28 – À paraître, en collaboration avec Monica Masperi : « Représentations entrecroisées et intercompréhension », à paraître in *Synergies Italie*.